
SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Teoría y Prácticas

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Índice General

Unidad 1: Sociología de la educación. Los agentes educativos: Sociedad, Familia y Educación

Unidad 1: Prácticas

Unidad 2: La influencia del medio en la educación

Unidad 2: Prácticas

Unidad 3 (1/2): Introducción a los conceptos relacionados con la diversidad cultural

Unidad 3 (2/2): Educar en contextos culturalmente diversos

Unidad 3: Prácticas

Unidad 4 (1/2): La familia como agente socializador

Unidad 4 (2/2): La familia como agente socializador

Unidad 4: Prácticas

Unidad 5: La sociedad de la comunicación y la información: Ventajas e inconvenientes de las TIC

Unidad 5: Prácticas

Unidad 6: Sociología del profesorado

Unidad 6: Prácticas

Unidad 7: Sociología del alumnado

Unidad 7: Prácticas

Unidad 8: El trabajo cooperativo

Unidad 8: Prácticas

*Máster Oficial en Formación del Profesorado de
ESO, BACH, FP y EI*

IMPORTANTE:

Todos los materiales docentes de esta web han sido elaborados por María del Mar Bernabé Villodre y María José Mora Mora bajo el "Proyecto de Innovación Docente en la UMH 2011" titulado "Digitalización de contenidos docentes para el Máster de Profesorado de Secundaria, en la asignatura Sociedad, Familia y Educación: Sociología de la Educación y uso de recursos Google en la docencia". Todos estos materiales tienen licencia Creative Commons que estipula: "No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original."

Unidad 1 Sociología de la educación. Los agentes educativos: Sociedad, Familia y Educación

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 1: Sociología de la educación. Los agentes educativos: Sociedad, Familia y Educación

Tabla de Contenidos

1.LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.	1
2.LOS AGENTES EDUCATIVOS: SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN.	5
3.LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	7
4.EL CURRÍCULO OCULTO	14
5.BIBLIOGRAFÍA	17
6.ANEXO I	18

1. La sociología de la educación. Definición y características.

La **sociología** es una ciencia social que estudia, describe y analiza los procesos de la vida en la sociedad. Busca comprender las relaciones de los hechos sociales por medio de la historia, mediante el empleo de métodos de investigación y saber dónde están los problemas en la sociedad y sus relaciones con los individuos. Compara a la sociedad con la cultura y la política. Es una ciencia nueva que se nació a mitad del siglo XIX.

La sociología aplica métodos de investigación empíricos y crea teorías. Es la rama del conocimiento que estudia las relaciones humanas, aplicando métodos empíricos.

La sociología de la educación es una disciplina que utiliza los conceptos, modelos y teorías de la Sociología para entender la educación en su dimensión social.

Ha sido cultivada por los sociólogos que han tenido un interés creciente por la educación y por los pedagogos, que han pasado de recurrir casi exclusivamente a la psicología, a un equilibrio entre ésta y la sociología.

La sociología de la educación debe distinguirse de la pedagogía social (que es una disciplina pedagógica cuyo objetivo es la educación social del hombre) y de la sociología educativa (cuya intención ha sido fundamentalmente moral: perfeccionar la conducta del hombre como ser social y a su vez la mejora de la sociedad).

Como medio necesario en el tema que estamos tratando, conviene puntualizar algunos conceptos básicos:

La socialización es un proceso interaccional entre el individuo y la sociedad a través del cual éste va incorporando a lo largo de toda su vida y por medio del aprendizaje social, las pautas de comportamiento, las normas, los roles, las costumbres y el legado cultural de un grupo determinado o de toda la sociedad. Es el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad. En una primera aproximación podemos decir que se entiende por socialización el proceso a través del cual una persona adquiere la cultura de una sociedad. "Adquirir" en este contexto significa, principalmente, aprender (por ejemplo,

símbolos), pero en el caso de ciertos elementos culturales "adquirir" va más allá de simplemente aprender: adquirir ciertos valores no significa solamente aprenderlos, conocerlos, sino interiorizarlos también, lo cual conduce, por ejemplo, a sensaciones de agrado o desagrado ante conductas que promueven o que conculcan dichos valores.

Durkheim, el autor más clásico en Sociología de la Educación, define la educación como la acción que la generación adulta ejerce sobre los individuos jóvenes para iniciarlos en los comportamientos sociales y le llama "una socialización metódica de las jóvenes generaciones". La educación tiene básicamente una función socializadora. El individuo nace en una sociedad, pero sus intereses y los de la sociedad pueden ser contrapuestos. La socialización no constituye siempre un proceso armónico sino que conlleva la superación de tensiones por medio de una adaptación progresiva, y es aquí donde la educación institucionalizada se convierte en un instrumento de presión de la sociedad para conseguir sus objetivos. (Durkheim, 1975).

La **resocialización** es la sustitución de la socialización anteriormente recibida por el individuo.

Los agentes de socialización son las instituciones, grupos, asociaciones y organizaciones que directa o indirectamente contribuyen al proceso de la socialización.

La socialización transcurre en muchos ambientes y en interacción con mucha gente. Para los fines del análisis es beneficioso distinguir los agentes socializadores más nombrados por los sociólogos:

- La familia
- La escuela
- Las relaciones entre iguales
- Los medios de comunicación de masas

Cada agente socializa al niño en sus propias pautas y valores. La familia tiene ciertos rituales; la escuela, sus reglas de orden; el grupo de pares, sus códigos y juegos, y los medios de comunicación de masa, sus formas y tramas tradicionales. Más aún, cada agente y esto es más significativo a nuestros propósitos- ayuda a

socializar al niño dentro de la sociedad mayor. Teniendo en cuenta lo expuesto nadie se escapa de ser un agente social por lo que dicha categoría queda difuminada en su omnipresencia.

La sociología de la educación se caracteriza por:

- Es una sociología especial. Es una de las ciencias sociológicas (como la sociología de la familia, del trabajo, de la religión). Es una rama de la sociología general coordinada con las otras sociologías especiales mencionadas.
- Es una ciencia de la educación, en tanto que tiene como objeto de estudio la educación. Esto no significa que sea una ciencia pedagógica, ni que pertenezca a la pedagogía, sino que es una ciencia sociológica que pertenece a la sociología.
- Es una disciplina explicativa y descriptiva, esencialmente frente a otras que pretenden o tienen como objetivo principal intervenir en el proceso educativo. Esta afirmación que opone la sociología de la educación a las didácticas y la psicología de la educación, no quita que la sociología de la educación posea un carácter provocador y crítico que provoque y oriente con sus resultados cambios y transformaciones.

El **status** es aquella posición o situación de una persona con relación a los demás, dentro de un sistema social, legal o profesional, que se manifiesta por diversos indicadores (de consumo, de prestigio.) A cada status le corresponde un repertorio de pautas y normas de comportamiento que prescriben, a la persona que lo ocupa, cómo deberá actuar en cada situación y lo que los demás pueden razonablemente esperar que haga en virtud del lugar que ocupa. Toda posición social implica un status. El status se halla en relación estrecha con las estructuras de poder económico, político y de autoridad dentro de un determinado grupo. Llamamos papel (rol), al conjunto de todas estas pautas de comportamiento asociadas a cada status.

El **rol** puede definirse como el modelo de conducta que han de observar las personas en el status o posición social que ocupen. Implica derechos, deberes, actitudes y rasgos de carácter. Así una madre, un médico o un abogado deberán actuar de acuerdo a unas normas y exigencias éticas o afectivas. Una persona,

puede, al mismo tiempo, desempeñar varios roles: padre, marido, socio de un club...

La **cultura** es el conjunto de todas las formas, los modelos o los patrones, explícitos o implícitos, a través de los cuales una sociedad regula el comportamiento de las personas que la conforman. Como tal incluye costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la manera de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias.

Desde otro punto de vista se puede decir que la cultura es toda la información y habilidades que posee el ser humano. El concepto de cultura es fundamental para las disciplinas que se encargan del estudio de la sociedad, en especial para la antropología y la sociología.

La Unesco, en 1982, declaró:

...que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

(UNESCO, 1982: *Declaración de México*)

La cultura comenzó teniendo un **sentido funcional**: cultivo de algo, agricultura, o *cultura animi* que para Cicerón es como sinónimo de filosofía. Es decir, en principio la cultura es un proceso, el paso de inculto a culto a través de un ejercicio más o menos metódico, la educación, (pero al mismo tiempo, educar es sacar algo de dentro de uno mismo, algo que ya estaba allí; desarrollar una capacidad). Más adelante, cultura adquiere **carácter sustantivo**; desde el Renacimiento ya será sobre todo el resultado de un proceso.

2. Los agentes educativos: Sociedad, Familia y Educación.

Se considera la sociedad como aquel conjunto de individuos que comparten fines, conductas y cultura y que se relacionan interactuando entre sí, cooperativamente, para formar un grupo o una comunidad.

En la familia se constituye la identidad social e individual de las personas. La socialización se hace en la familia. Ya que se interiorizan las normas sociales.

Debemos diferenciar, a priori, las sociedades complejas de las simples. En las primeras coexisten varias relaciones sociales e instituciones y, en ellas, es imprescindible la institución escolar. En las simples, la educación se desprende de las relaciones sociales cotidianas, sobretodo de la familia y de la relación del sujeto con la vida pública.

La educación puede definirse como un proceso utilizado por la sociedad para instruir a las generaciones más jóvenes que puede darse dentro de las instituciones escolares o fuera pero que tiene como principal protagonista a la escuela.

Los principales objetivos de la educación son:

- 1º. Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento e imaginación.
- 2º. Favorecer el proceso de maduración.
- 3º. Estimular hábitos de integración social.
- 4º. Desarrollar la creatividad del alumno.
- 5º. Favorecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- 6º. Prevenir la desigualdad física y psíquica.

Jackson (2001), señala tres condicionantes constantes que caracterizan la dinámica social de la vida escolar:

1º- **La masa:** La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen junto a otros, o al menos, en presencia de otros. Esto tiene consecuencias importantes en relación con la calidad de vida de los alumnos e incluso, podría significar una suerte de adaptación a los hacinamientos que se demandan en las grandes ciudades.

Las consecuencias de la vida masificada suponen que los alumnos deberán cultivar la paciencia y aprender a esperar. Esto puede generar ciertos sentimientos de frustración. Las actividades, serán también a menudo interrumpidas en virtud de las necesidades de la organización escolar propiciando a menudo desajustes de motivación. También encontramos cómo la “distracción social” exige que el alumno se concentre individualmente para realizar ciertas tareas, ignorando el contexto grupal en el que se encuentra.

2º- **El poder:** el espacio escolar se define como un sitio en el cual se da una clara división entre débiles y poderosos.

El estudiante deberá cumplir los deseos de otros (los docentes). Esta situación de desigualdad de poder, se diferencia de lo que se da en el ámbito del hogar. Mientras que los padres ejercen un poder principalmente restrictivo, el poder de los profesores no sólo es restrictivo sino también prescriptivo.

3º- **Los elogios:** en el ámbito escolar no solo es importante lo que el alumno hace sino lo que los demás piensan de él porque, éste, se haya se halla sometido a una permanente evaluación.

La evaluación del docente (que no solo se centra en sus conocimientos sino en su comportamiento) no es la única a la que está sometido el alumno. El resto de la clase también evalúa. A menudo, el niño se encuentra en medio de los juicios opuestos del docente y sus compañeros. En estas circunstancias, la mayoría de los alumnos pronto aprenderán qué es lo que se necesita de ellos porque los premios se otorgan a los que son “buenos”, que consiste en hacer lo que el maestro quiere.

Otra estrategia llevada a cabo por los estudiantes tiene que ver con la “simulación”. El alumno intentará comportarse evitando poner en evidencia sus fallas. Esta suerte de “falsedad” tiene por objetivo atender a las demandas a las que es sometido.

El alumno también puede recurrir al “desligamiento emocional” respecto a la evaluación. Negará la importancia de ésta.

En este contexto de elogios existe un sistema de motivaciones. Uno extrínseco referido al sistema de motivaciones. Otro intrínseco, centrado en la satisfacción de realizar bien la propia tarea.

La multitud, el elogio y el poder se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula y forman, colectivamente un currículum oculto que alumnos y profesores deberán dominar.

3. Las competencias básicas

Hay varias definiciones de competencia. La acepción vulgar hace referencia a una especie de competición, lucha, pero, el sentido que se le da en educación descarta este significado.

El término competencia, en su acepción académica, se entiende como una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.) actitudes y valores que capacitarán a un estudiante, o a un titulado, para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto profesional o social determinado.

Con este criterio, la **OCDE** (DESECO, Definición y selección de competencias, 2002) nos dice que "ser competente" es ser capaz de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada", y la Comisión Europea (2004), determina que ser competente supone *"utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo"*.

El citado Programa para la evaluación internacional de los alumnos (**PISA** 2006) nos dice que la competencia se demuestra cuando "se aplican los conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos y a los entornos extraescolares, previa valoración de distintas opciones y toma de decisiones".

El objetivo de la educación básica secundaria (Andrés Arango, 2005), es, precisamente, dotar a la persona de unos contenidos básicos, una enciclopedia mínima para entender el mundo en el que vive. Complementariamente, en la educación superior (conformada por los niveles técnico, tecnológico y profesional), al estudiante se le prepara en la adquisición de unas competencias para interpretar y analizar problemas con el fin de que prepare, diseñe, proponga, gestione, alternativas de solución. Cada carrera está dirigida a resolver problemas sociales. Para resolverlos el profesional habrá de investigarlos, comprenderlos, analizarlos, generar juicios frente a ellos, y proponer estrategias para intervenirlos.

Cada materia de los planes de estudio está concebida para darle determinadas competencias a los estudiantes de cara a cumplir con su objetivo de formación profesional

En educación las competencias son todos los conocimientos (**saber**), habilidades y destrezas (**saber hacer**), y actitudes (**querer hacer**) que la persona necesita poseer para poder resolver problemas.

El **saber**, tiene que ver con los conceptos, definiciones, datos, procesos, y otros elementos intangibles referidos al conocimiento.

Las áreas del conocimiento poseen fundamentos, teorías, escuelas, paradigmas, principios, leyes, conceptos, y otra gran cantidad de componentes que deben ser dominados por cada profesional. Un abogado, por ejemplo, debe conocer el principio de la justicia, debatido desde la antigüedad, así como la historia de las leyes y los sistemas de gobierno. Por su parte, los ingenieros deben acceder a una base de conocimientos relacionados con el lenguaje matemático, compuesto de fórmulas, teoremas, planteamientos y reflexiones teóricas indispensables para su desempeño. Todas las carreras necesitan este elemento. Sin embargo, se ha abusado de él, y durante años han preparado profesionales con muy buenos conocimientos teóricos, pero con deficiencias para aplicarlos en contextos reales.

La habilidad se refiere al **saber hacer**, tiene relación con el dominio de herramientas, instrumentos, dispositivos y equipos necesarios para la actividad del profesional. Hablamos de herramientas tanto externas como internas en la persona. En el caso, por ejemplo de un ingeniero de sistemas, se necesitan habilidades para buscar información, para diagnosticar equipos, para crear programas, etcétera. Por su parte, un Odontólogo deberá demostrar habilidad en el manejo de instrumentos para el tratamiento oral, en la aplicación de diferentes aditamentos en la boca de sus pacientes, así como tacto en el trato con ellos. Visto desde la habilidad, el profesional se asemeja al artesano. Sus manos son el contacto con el mundo exterior. Mediante ellas, transforma el barro, lo moldea, y hace utensilios en porcelana. En una época donde la tecnología pareciera ocultarle el rostro a lo humano, bien vale la pena reivindicar la condición de artesano, que tienen los profesionales.

Igualmente importante resulta el componente volitivo o *actitudinal* del profesional. Se necesita **querer hacer las cosas**. Un profesional con actitud es alguien que demuestra la actitud adecuada ante cada situación. Actitud al aprendizaje constante, al reaprender de los errores, a escuchar a los otros, actitud de dar siempre el mejor esfuerzo. Sin ese componente, los dos anteriores quedan en peligro, en latencia. Abundan las historias de profesionales hábiles y conocedores, pero incapaces de relacionarse con los demás, de reconocer sus propios errores, o de prestar servicios más allá de sus obligaciones contractuales. Durante muchos años, las universidades se han concentrado sólo en la parte técnica y teórica de los estudiantes en formación; han descuidado el elemento humano de todo profesional. El proyecto de vida, la ética, la estética, el conocimiento y reconocimiento de su entorno, la capacidad para interactuar con otros, de trabajar en equipo, de aprender constantemente, son, entre otras, situaciones y actitudes fundamentales descuidadas en las universidades colombianas. Sólo unos años atrás, se comenzó una reflexión sobre la formación universitaria, donde se concluyó, dadas las equivocaciones del pasado, que de nada sirve formar excelentes profesionales, si no se les reconoce antes como ciudadanos y como personas.

Sólo cuando el saber, el saber hacer y el querer hacer se encuentran equilibrados, se puede esperar un profesional con un desarrollo satisfactorio en su pensar, hacer y sentir. Sólo cuando esto se dé se puede hablar de un **profesional competente**. De tal manera que no es competente quien domina a la perfección aparatos. O quien conoce todas teorías relacionadas con su área de formación. O quien tiene muchas ganas de aprender. No. Se necesitan los tres componentes. De lo contrario, hay desequilibrio.

CLASES DE COMPETENCIAS.

Según el criterio que se adopte se podría hacer una clasificación de competencias determinada. Los tipos de competencias, según el Proyecto Tuning, son:

A.- COMPETENCIAS GENERALES

Son las habilidades necesarias para el empleo y la vida como ciudadano. Importantes para todos sea cual sea la carrera que se curse. Pueden ser:

1.- INSTRUMENTALES

(Herramientas para el aprendizaje y la formación)

- Capacidad para el análisis y síntesis
- Conocimientos generales básicos
- Dominio de los conocimientos básicos de la profesión
- Capacidad para la organización y la planificación
- Habilidades de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Habilidades informáticas básicas
- Comunicación oral y escrita en lengua nativa
- Conocimiento de un segundo idioma

2.- INTERPERSONALES

(Relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación).

- Capacidad crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético.

3.- SISTÉMICAS

(Capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás).

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y para generar nuevas ideas
- Creatividad
- Liderazgo
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logros

B. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Habilidades propias o vinculadas a una titulación: le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

C. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo define el término currículum de la siguiente forma:

Artículo 6. Currículo.

1. *A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.*

¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIAS BÁSICAS?

El proyecto DeSeCo, auspiciado por la OCDE define estas competencias como la *"capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz"*.

Del mismo modo, para la COMISIÓN EUROPEA, las competencias son una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Se consideran clave aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte del aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello acuerda proponer una recomendación a los países miembros en los siguientes términos: *"La Recomendación propuesta define las competencias clave que todos los ciudadanos precisan en economías y sociedades basadas en el conocimiento. Reconoce la conveniencia de que las decisiones de aplicación se tomen a nivel nacional, regional y local. Insta a los Estados miembros a velar por que todas las personas hayan adquirido las competencias clave al término de la educación y la formación iniciales y, a la luz de los niveles de referencia europeos, los anima a abordar los desequilibrios en materia de educación."*

Lo que cabe preguntarse, después de la inclusión, por primera vez, del concepto *competencias básicas* en la definición de currículo es lo siguiente: ¿Por qué ahora sí?

La respuesta es sencilla:

Las evaluaciones externas de los sistemas educativos de los distintos países no se hacen sobre la base de los conocimientos, destrezas y actitudes de los alumnos en un curso determinado. Se reflexiona sobre qué es lo que un alumno *en una edad determinada*, debe saber, saber hacer, y querer hacer, según exige la sociedad en la que vivimos actualmente y, en base a ello, se elaboran las cuestiones y problemas de las citadas evaluaciones.

El gobierno español asume, al incluir éste término, las conclusiones de los Organismos internacionales (la OCDE y la Comisión Europea) y del Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la propia OCDE (PISA) sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas como un medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. La incorporación de las competencias básicas al currículo es un primer paso por acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales. La citada ley incorpora las competencias básicas al currículo, como uno de sus elementos, y les otorga el "rol" de referente curricular para la evaluación general de diagnóstico y la evaluación de diagnóstico.

Esas competencias las deben tener todos los estudiantes de primaria y secundaria, independientemente de su proyecto futuro, tanto si van a seguir estudiando, si se van a incorporar al mundo del trabajo o van a ir al paro. Por eso se llaman básicas, por eso se deben trabajar en todas las áreas y por eso se debe aprovechar cualquier actividad, formal o no formal, para su adquisición y desarrollo.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 7. Competencias básicas.

- 1. En el Anexo I del presente real decreto se fijan las competencias básicas que los alumnos y las alumnas deberán haber adquirido al final de esta etapa.*
- 2. Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias.*
- 3. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas.*

4. La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa.

3. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.

¿Qué diferencia hay entre competencia y objetivo?

La competencia se considera en un nivel de generalidad superior, situada en el horizonte último de la formación de los aprendices de cualquier titulación, entre la formación y el desempeño profesional. Hace referencia al conjunto de la titulación y nos delimita el tipo de profesional que queremos formar. Por el contrario, los objetivos se sitúan en un nivel inferior de generalidad, son más concretos y están relacionados directamente con el contenido y la naturaleza de cada asignatura. Una misma competencia se desarrollará desde distintas asignaturas y con objetivos diversos, puesto que la capacitación global del alumnado se obtiene mediante las aportaciones complementarias de las distintas materias que conforman un determinado itinerario formativo.

4. El currículo oculto

Los maestros, según Perrenoud (2001), conviven con el currículum formal en un plan de trabajo concreto: lecciones, actividades. Es decir situaciones prácticas de aprendizaje.

Los docentes son formados para que su trabajo de interpretación y explicitación de currículum formal pueda garantizar cierta normalización del currículum real.

Los maestros poseen ciertos conocimientos, pero también esquemas generadores de contenidos nuevos, ejemplos, problemas que conforman los hábitos profesionales que, desde ya, se hayan anclados en la personalidad del docente.

Sin embargo, respecto al currículum real, debe destacarse que el sistema escolar prevé ciertos desvíos respecto al currículum formal, pero no muy notables ya que

no serían tolerados. Cada maestro tiene un estilo particular, pero se inspira en el currículo formal funcionando como mecanismo unificador.

Es sabido que las teorías del aprendizaje más recientes insisten en que éste depende principalmente de la actividad del alumno, lo cual redefine el trabajo del maestro. El saber, ya no es transmitido a través de un discurso magistral sino que es construido mediante el trabajo, una actividad claramente disciplinada.

El **currículum formal** explicita el saber cultural a transmitirse con la formulación, codificación y elaboración correspondiente a tal intención didáctica, mientras que el **currículum real** es, entre otras cosas un conjunto de tareas y actividades que se supone que originan los aprendizajes. De este modo, el currículo real es una trasposición pragmática del currículo formal.

El currículo real, supone además una negociación entre docentes y alumnos porque, en efecto, nunca resulta de la estricta intencionalidad del maestro.

La puesta en práctica del currículo formal supone una adaptación a la naturaleza de la clase y a las eventualidades que pudiesen presentarse durante su trascurso.

La sociología de la educación denomina "currículum oculto" a aquellos aspectos no explícitos del currículo. Perrenoud (1990), considera al respecto que éste tipo de prácticas no son ningún secreto en realidad: es sabido que en la escuela se aprende a vivir en sociedad, a ser un buen ciudadano, a trabajar seriamente... en otras palabras, una suerte de "currículum moral". En este sentido, este aspecto del currículo no sería tan "oculto".

En otras palabras, entre el currículo real y el currículo formal existe una gradación continua de las prácticas que irían desde lo evidente hasta lo, efectivamente, "oculto".

El currículo oculto o no escrito, está formado por aquellos conocimientos y valores (colaterales al aprendizaje) que se imparten en los centros de manera no explícita. Se trata de las enseñanzas que el profesor y la institución educativa imparten sin que estén implícitas y que muchas veces ni el profesor es consciente de ellas.

El currículum real contribuye a interiorizar representaciones, creencias, gustos, ideologías, esto es, el saber cultural. En segundo término, induce una transformación de los hábitos como sistema de percepción, pensamiento, evaluación y acción. Esto sí conformaría un aprendizaje oculto, en tanto desconocido puesto que realmente no se sabe en qué medida afecta este tipo de aprendizaje a los sujetos escolarizados y, por otra parte, opera sólo sobre el terreno de la práctica y de modo inconsciente.

5. BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS ARANGO, Carlos (2005): *Las competencias comunicativas*, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.

JACKSON, P.W. (1991): *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.

PERRENOUD, P. (2001): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid.

6. ANEXO I

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

COMPETENCIAS BÁSICAS

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias

y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En este Anexo se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria.

El currículo de la educación secundaria obligatoria se estructura en materias, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.

1. Competencia en comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar,

formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento

y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente -en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

2. Competencia matemática.

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de

cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.), que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.), y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión - individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.

También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

5. Competencia social y ciudadana.

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

6. Competencia cultural y artística.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

7. Competencia para aprender a aprender.

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras

personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

Incluye, además, habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de

cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Unidad 1

Práctica

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

PRÁCTICA 1:

Organizar grupos (5-6 personas) por especialidades y contestar las siguientes cuestiones. ¿Qué competencias específicas aporta tu especialidad para afrontar la vida? ¿Qué problemas sociales puede ayudar a resolver?

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

COMPETENCIAS BÁSICAS

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes

competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En este Anexo se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria.

El currículo de la educación secundaria obligatoria se estructura en materias, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.

1. Competencia en comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre

hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente -en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

2. Competencia matemática.

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa

información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.), que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de

conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.), y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión -

individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.

También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras

formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas

de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

5. Competencia social y ciudadana.

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con

autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

6. Competencia cultural y artística.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso

disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

7. Competencia para aprender a aprender.

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

Incluye, además, habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio,

relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Unidad 2

La influencia del medio en la Educación

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 2: La influencia del medio en la Educación

Tabla de Contenidos

- 1.REPERCUSIONES DEL AMBIENTE EN LA EDUCACIÓN 1
- 2.LA EDUCACIÓN Y EL CAMBIO SOCIAL.....4
- 3.LA EDUCACIÓN COMO CONTROLADORA SOCIAL.....6
- 4.ELEMENTOS CULTURALES DE LA SOCIEDAD.....7
 - Elementos de la cultura.....8
- 5.LA EDUCACIÓN Y EMPLEO 9
- 6.BIBLIOGRAFÍA..... 11

1. Repercusiones del ambiente en la educación

El medio social influye y determina el desarrollo del individuo. Tradicionalmente se han señalado varias teorías al respecto:

- 1º.- Herencialista: todo desarrollo personal procede de factores congénitos.
- 2º.- Ambientalista: las circunstancias ambientales operan con carácter decisivo.
- 3º.- Personalista: el desarrollo de la personalidad del individuo depende de las dos anteriores.

La educación no se centra exclusivamente en la relación profesor-alumno, sino que intervienen otros elementos como:

- La familia.
- La sociedad: a través de la escuela.

Durkheim fue el primero en plantear que toda sociedad instrumenta mecanismos de transmisión para adaptar las nuevas generaciones a las costumbres, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc.... valorados y permitidos socialmente. La **educación** y, en concreto, **la escuela** cumple para este autor la función de integrar a la vida social, a partir de la homogenización y de la transmisión de valores universales y válidos para todos los miembros de la sociedad. Esta función inicial fue ampliándose en la medida que las sociedades se fueron volviendo más complejas y la división del trabajo más especializada.

La educación dejó de ser sólo transmisora o socializadora para convertirse años más tarde, en la encargada de asignar posiciones sociales.

Posteriormente para algunos sociólogos, influidos por el marxismo y por Weber, la educación cumple una función de reproducción de las relaciones de producción presentes en la sociedad.

La educación, como reproductora o transformadora de las relaciones sociales, será una constante en los estudios sobre educación y sociedad.

Actualmente estamos asistiendo a un cambio social. Sobre la base de los pilares educativos, (sociedad, familia e instituciones educativas) encontramos otros elementos de cambio social como:

- Internet: proporcionando información de cualquier tipo a cualquier usuario sin filtros
- Profesores: tienen asignados papeles nuevos que no les corresponden. Suplen la función de los padres.

- Intentos de democratización en la enseñanza: el anhelo de acabar con las injusticias y dar igualdad de oportunidades a todos ha provocado que el nivel académico se iguale por lo bajo.

Ante esta situación los educadores se preguntaron si los recursos educativos influyen en el rendimiento. El informe COLEMAN se centraba en encontrar respuestas a esta pregunta. El objetivo de este estudio era determinar el grado de segregación y discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando, además, la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros.

Según el informe la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico. Es decir, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento.

Por otro lado, a pesar del gasto presupuestario en educación, según el informe PISA, España se encuentra en el “vagón de cola” en cuanto a la calidad del sistema educativo.

El **Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA** se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos. Este informe es llevado a cabo por la OCDE, que se encarga de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años.

INFORME PISA 2006

	Matemáticas			Competencia de lectura			Ciencias naturales		
	2000	2003	2006	2000	2003	2006	2000	2003	2006
Alemania	490 (20)	503 (16)	504 (14)	484 (21)	491 (18)	495 (14)	487 (20)	502 (15)	516 (8)
Australia			520 (9)			513 (6)			527 (5)
Liechtenstein	514	536		483	525		476	525	

Luxemburgo	446 (26)	493 (20)	490 (22)	441 (26)	479 (23)	479 (22)	443 (26)	483 (24)	486 (25)
España	476(...)	485(24)	480(32)	493(..)	481(23)	461(35)	491(..)	487(22)	488(31)
Austria	515 (11)	506 (15)	505 (13)	507 (10)	491 (19)	490 (16)	519 (8)	491 (20)	511 (12)
Suiza	529 (7)	527 (7)	530 (4)	494 (17)	499 (11)	499 (11)	496 (18)	513 (9)	512 (11)
Bélgica	520 (9)	529 (6)	520 (8)	507 (11)	507 (9)	501 (10)	496 (17)	509 (11)	510 (13)
Finlandia	536 (4)	544 (1)	548 (1)	546 (1)	543 (1)	547 (2)	538 (3)	548 (1)	563 (1)
Francia	517 (10)	511 (13)	496 (17)	505 (14)	496 (14)	488 (17)	500 (12)	511 (10)	495 (19)
Italia	457 (24)	466 (26)	462 (27)	487 (20)	476 (25)	469 (24)	478 (23)	483 (24)	475 (26)
Japón	557 (1)	534 (4)	523 (6)	522 (8)	498 (12)	498 (12)	550 (2)	548 (2)	531 (3)
Canadá	533 (6)	532 (5)	527 (5)	534 (2)	528 (3)	527 (3)	529 (5)	519 (8)	534 (2)
México	387 (27)	385 (29)	406 (30)	422 (27)	400 (29)	410 (29)	422 (27)	405 (29)	410 (30)
Países Bajos	-	538 (3)	531 (3)	-	513 (8)	507 (9)	-	524 (5)	525 (6)
Turquía	-	423 (28)	424 (29)	-	441 (28)	447 (28)	-	434 (28)	424 (29)
Estados Unidos de América	493 (19)	483 (24)	474(25)	504 (15)	495 (15)	-	499 (14)	-	489 (21)

Puntuación media obtenida y lugar que ocupa, entre paréntesis, cada uno de los países.

2. La educación y el cambio social

“La educación y el avance del conocimiento son las mejores recetas posibles para resolver los problemas sociales”. Bajo esta premisa vemos cómo el sistema educativo se ve envuelto en la dinámica del cambio social, político y económico que está experimentando España debiendo hacer frente a la multiculturalidad, presente cada día más en el ámbito educativo.

Por otro lado, de todos los temas educativos, la incorporación de la universidad española al proceso de Bolonia es el que se halla de gran actualidad. La adaptación de la oferta académica al Espacio Europeo de la Educación Superior tenía su fecha límite en 2010. Constituye una oportunidad para mejorar la calidad y eficiencia del sistema universitario aunque, este hecho pasa por invertir más y mejor en educación.

Los principales elementos de cambio social en el sistema escolar podemos sintetizarlos en los siguientes:

1º.- Utopía, expectativas de la sociedad y aumento de exigencias sobre los profesores. Actualmente los profesores llevan a cabo la función de padres transmitiendo valores que deberían desarrollarse en el ámbito familiar. La sociedad no se plantea la responsabilidad colectiva. En el momento actual un profesor de Física no enseña sólo Física. Se ha generalizado la petición de que se interese por el equilibrio psicológico del alumno, su sentido crítico, su formación cívica etc.

2º.- Inhibición educativa de otros agentes de socialización: las funciones socializadoras de la familia se reducen.

3º.- Ruptura del consenso social sobre la educación: es decir, qué se debe enseñar y cómo enseñarlo. La escolarización del 100% de nuestra población infantil supone la incorporación de alumnos con sensibilidades culturales muy distintas y una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos. Existe desconcierto y dificultades de los profesores en las áreas geográficas donde la diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, extrarradios de las grandes ciudades con población de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración y zonas con población extranjera con residencia habitual.

4º.- Cambios de expectativas respecto al sistema educativo. Actualmente no todos los títulos académicos son sinónimo de un trabajo seguro.

5º.- Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo. Se abandona la idea de la educación como promesa de un futuro mejor.

6º.- Descenso de la valoración social del profesor. Nuestra sociedad tiende a establecer el status social en función al nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picado.

7º.- Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia. El profesor siempre puede verse contestado y criticado por quienes defienden otros modelos educativos. Ej.: polémica sobre el "chador "(velo islámico)

8º.- Cambio de los contenidos curriculares, debido al avance de las nuevas tecnologías y a la ampliación de los instrumentos en el manejo de la información.

9º.- Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, como la tv o internet.

La televisión: ha sustituido a los padres, maestros y a los libros para tratar temas como la vida, la muerte, la dignidad, la crueldad o el sexo. La "identidad infantil" (la inocencia) consistía en ignorar esos conceptos o no manejar sino fábulas acerca de ellos. Los adultos poseían y administraban las claves de esos secretos. La televisión ofrece modelos de vida, ejemplos y contraejemplos, reproduce mecanismos de socialización primaria empleados por la familia y lo hace sin trámites pedagógicos.

Las nuevas tecnologías son una de las principales bases de la comunicación universal hoy día. A través de ellas podemos tener acceso a la última información de más actualidad casi a tiempo real. Todo ello ha influido en la educación, tanto a nivel escolar como familiar, existiendo cambios metodológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje puestos en prácticas en las aulas y en el ámbito familiar.

Todos sabemos que hoy saber usar el ordenador es tan importante como escribir y leer, destrezas básicas de nuestra cultura.

10º.- Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo. Según el último informe de la OCDE (2009) el número de horas netas de clase de los profesores en España es superior al de los profesores de la OCDE y la UE en todas las etapas educativas, mientras que el presupuesto anual de nuestro país en educación, incluyendo los gastos de todas las administraciones públicas, se encuentran casi un punto porcentual por debajo de la media de la Unión Europea.

11º.- Cambio en la relación profesor-alumno. Las agresiones a los profesores se dan con mayor frecuencia en la enseñanza secundaria que en la primaria. El alumno puede permitirse con impunidad agresiones físicas o verbales a sus compañeros o a los profesores.

12º.- Fragmentación del trabajo del profesor, normalmente sobrecargados de trabajo y debiendo atender no solo la formación del alumnado sino desarrollar tareas de investigación, reciclaje, actividades extraescolares etc.

Según Francisco Michavila en su artículo para el mundo "Más educación, mejor futuro", dice lo siguiente: ..." entre las lecciones principales que pueden extraerse del actual tiempo de dificultades económicas y del aumento del paro está que el conocimiento y la innovación deben ser la base del nuevo modelo de crecimiento económico y social sostenible. Es tiempo para el coraje y para las nuevas ideas."

A su vez deben contemplarse cambios necesarios como las causas del fracaso escolar, las estrategias para aminorar sus efectos, la reforma urgente de la Formación profesional o la extensión de la educación infantil.

En esta última todos los estudios sobre rendimiento escolar indican que los alumnos que comienzan antes su escolarización obtienen mejores resultados académicos en las etapas formativas posteriores.

El abandono de los estudios por parte de los jóvenes sin completar satisfactoriamente la enseñanza secundaria constituye una amenaza de dificultades de acceso al empleo con los problemas de exclusión social correspondientes. Un 30% de los jóvenes españoles sufre este problema, el doble del valor medio de la Unión Europea.

Pero una enseñanza de calidad sólo la hará un profesor de calidad y para ello necesita recursos económicos y respaldo social.

Todo ello lleva de modo inexorable a que la educación adquiera mayor protagonismo que nunca bajo la máxima “más educación, mejor futuro”.

3. La educación como controladora social

El **control social** es el conjunto de prácticas, actitudes y valores destinados a mantener el orden establecido en las sociedades.

La educación es definida como un proceso de integración del individuo en sociedad. Participan siempre un educador (integrado en una cultura y una sociedad determinada) y un educando (el niño, objeto de la educación). Por otro lado la educación se desarrollará en un contexto histórico y social determinando por lo que, su contenido se verá enmarcado directamente, en ese contexto. Por ello, la educación, se convierte en instrumento del estado para “formar” a los futuros individuos sobre las bases ideológicas, políticas y culturales de esa sociedad.

En el ambiente escolar es muy importante, puesto que éste es uno de los mundos de vida en que el niño interioriza muchas de las normas y valores de convivencia social que empleará a lo largo de toda su vida, y lo que es más importante tener en cuenta, es que si los educadores no conocen bien sus procesos, las normas y valores que interioricen pueden ser contrarias a la moral de la sociedad en que se inserta la unidad escolar.

Desde el punto de vista de la educación el control Social es “una extensión del proceso de socialización”.

El control social se manifiesta en los valores y normas de convivencia que aporta la escuela como su parte y aporte a la socialización del niño, aunque no debemos dejar de lado los valores y normas de convivencia que aprende el educando informalmente, mucho de lo cual acrecienta el llamado **Curriculum Oculto**.

4. Elementos culturales de la sociedad

La cultura es el conjunto de todas las formas, los modelos o los patrones, explícitos o implícitos, a través de los cuales una sociedad regula el comportamiento de las personas que la conforman. Como tal incluye costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la manera de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias. Desde otro punto de vista se puede decir que la cultura es toda la información y habilidades que posee el ser humano.

La característica más peculiar del concepto funcionalista de cultura se refiere precisamente a la función social de la misma.

El supuesto básico es que todos los elementos de una sociedad (entre los que la cultura es uno más) existen porque son necesarios.

Esta perspectiva ha sido desarrollada tanto en la antropología y en la sociología, aunque sin duda, sus primeras características fueron delineadas involuntariamente por Émile Durkheim. Este sociólogo francés muy pocas veces empleó el término como unidad analítica principal de su disciplina. En su libro *Las reglas del método sociológico* (1895), planteaba que la sociedad está compuesta por entidades que tienen una función específica, integradas en un sistema análogo al de los seres vivos, donde cada órgano está especializado en el cumplimiento de una función vital.

Del mismo modo en que los órganos de un cuerpo son susceptibles a la enfermedad, las instituciones y costumbres, las creencias y las relaciones sociales también pueden caer en un estado de anomia. Durkheim y sus seguidores, sin embargo, no se ocupan exclusiva ni principalmente de la cultura como objeto de estudio, sino de hechos sociales.

Elementos de la cultura

La cultura forma todo lo que implica transformación y seguir un modelo de vida. Se dividen en:

- A) Concretos o materiales: fiestas, alimentos, ropa (moda), arte plasmado, construcciones arquitectónicas, instrumentos de trabajo (herramientas), monumentos representativos históricos.
- B) Simbólicos o espirituales: creencias (filosofía, espiritualidad/religión), valores (criterio de juicio moral y/o ética), actos humanitarios, normas y sanciones (jurídicas, morales, convencionalismos sociales), organización social y sistemas políticos, símbolos (representaciones de creencias y valores), arte (apreciación), lenguaje (un sistema de comunicación simbólica), tecnología y ciencia.

Dentro de toda cultura hay dos elementos a tener en cuenta:

- A) Rasgos culturales: porción más pequeña y significativa de la cultura, da el perfil de una sociedad. Todos los rasgos se transmiten siempre al interior del grupo y cobran fuerza para luego ser exteriorizados.
- B) Complejos culturales: contienen en si los rasgos culturales en la sociedad.

Los cambios culturales: son los cambios a lo largo del tiempo de todos o algunos de los elementos culturales de una sociedad (o una parte de la misma).

- Enculturación: es el proceso en el que el individuo se cultiva. Este proceso es parte de la cultura, y como la cultura cambia constantemente, también lo hacen la forma y los medios.
- Aculturación: se da normalmente en momento de conquista o de invasión. Es normalmente de manera forzosa e impuesta, como la conquista de América, la invasión de Iraq. Ejemplos de resultados de este fenómeno: comida (potaje, pozole), huipil.
- Transculturación: intercambiar formas de ser, en la que se percibe que no existe una cultura mejor que otra: se complementan. Es voluntaria (ej.: anglicismos: fólter, chequear, líder; hacer yoga).
- Inculturación: se da cuando la persona se integra a otras culturas las acepta y dialoga con la gente de esa determinada cultura.

También debemos hacer referencia a la existencia de diversos grupos minoritarios autóctonos y de diferentes subculturas como son las tribus urbanas: rockeros, punkies, raphtas, skinheads, mods, heavies etc. La diferencia entre ellos se vuelve importante para el profesor porque debajo de cada una de estas modernas tribus no solo hay una peculiar manera de vestir sino también una concepción de la vida orientada desde la perspectiva de un conjunto de valores específicos.

5. La educación y empleo

Al analizar la riqueza de un país se suele dar más valor a los recursos naturales, cuando, en realidad, depende mucho más de los recursos humanos, es decir, de las actitudes y aptitudes de sus habitantes (capacidad de trabajo, intereses, iniciativas...). Por lo tanto, a mayor educación mayor renta. Esta conclusión supone una gran ventaja práctica ya que, si bien las fuentes naturales son limitadas, la educación como fuente de riqueza es ilimitada. Como decía Jaccard, sólo un pueblo instruido puede sacar partido de las inversiones económicas. Por ello, a la educación se le ha llamado capital humano.

Un país dispone de capital humano cuando ha recibido una Educación general y tecnológica de un nivel que le permite aplicar a la producción una notable cantidad de conocimientos, incrementándola así en volumen y calidad.

La educación también puede ser vista como una inversión individual (para acceder a una ocupación profesional digna) y estatal (supone una inversión a largo plazo.) Este planteamiento se plasma en el mercado laboral. Así, cuantos más años haya estudiado una persona más ingresos obtiene en la vida profesional. La educación recibida tiende a producir beneficios cada vez mayores. Las tasas que han de pagar los universitarios españoles son inferiores a la media de la OCDE, pero también es inferior la proporción de estudiantes que reciben préstamos públicos y becas para pagar sus estudios. (Informe 2009 OCDE)

En EEUU son los estudiantes quienes asumen, en gran medida la financiación de la educación mediante altas tasas de matrícula pero hay un alto número de alumnos becados. En los países mediterráneos la financiación pública de la matrícula tiende a garantizar el carácter universal del acceso a esta etapa del sistema educativo.

Por ello, se observa que las personas que no han recibido educación se ponen pronto a trabajar y ganan un salario relativamente alto (de ahí la tentación de no seguir estudiando), pero luego, reciben los mismos ingresos a lo largo de su vida.

Las personas algo cualificadas, durante el período de aprendizaje han tenido un bajo rendimiento económico, después comienza su vida profesional y consiguen en ella un buen rendimiento, pero, finalmente, se queda estancado.

Las personas altamente cualificadas perciben menores ingresos en un primer momento pero, éstos, se van incrementando progresivamente.

La educación es la primera causa de desarrollo económico. Es rentable.

Pero, del resultado de los diversos estudios sobre este tema se desprende que debe existir un ajuste entre la oferta educativa y las demandas laborales del futuro, concretamente, la oferta educativa debe centrarse en el desarrollo de las capacidades genéricas y una mayor creatividad personal. Esta exigencia viene dada por la inestabilidad de los mercados, que pueden hacer variar la producción de una empresa y, por lo tanto, el contenido del empleo de un trabajador a lo largo de su

vida laboral o que la precariedad del empleo obligue al trabajador a adaptarse a diferentes ocupaciones para superar el desempleo.

Los mercados laborales también han cambiado en los últimos 30 años produciéndose auténticos cambios en la organización laboral:

- 1º. La diversificación del trabajo, fomentando el trabajo en equipo,
- 2º. El teletrabajo,
- 3º. Redes virtuales de empleo
- 4º. Nuevas formas de distribución del tiempo del trabajo.

En el futuro, el mercado laboral deberá ser “flexible” para ser capaz de expandirse a nuevos sectores y permitir la entrada a ellos de nuevos trabajadores. Estos sectores se conocen como los “Nuevos Yacimientos de Empleo” y se extienden a cinco áreas:

- 1º. Servicios para atender la vida diaria: domicilio o por proximidad a él.
- 2º. Servicios para la mejora de la calidad de vida.
- 3º. Servicios culturales.
- 4º. Medio ambiente.
- 5º. Las nuevas tecnologías “verdes”, el software libre, la tecnología para móviles o la seguridad de la información en las empresas son algunas de las oportunidades con mayor proyección laboral.

Por lo tanto frente a la pasividad debe incentivarse la iniciativa, frente al individualismo y la competencia el trabajo en grupo, y frente al aprendizaje teórico la capacidad de resolver problemas.

Desde la aprobación del Tratado De Maastrich la ciudadanía europea pretende fundarse en los llamados “valores europeos”, pero debemos tener en cuenta que, educación significará pluralidad y que, parafraseando a Alfred Smith, “los males de la educación se arreglan con más educación”.

6. BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA DE LEÓN, M.A., FUENTE, G. y ORTEGA, F. (1993): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova.

GONZALO HERRANZ DE RAFAEL, G. (2003): *Manual de Sociología de la educación*, Universidad de Almería.

INE, España en cifras 2009, Madrid.

MEC, Informe PISA 2006. www.mec.es

OCDE 2009: Informe español "Panorama de la Educación". Ministerio de Educación, Instituto de evaluación.

VARIOS AUTORES (2009): *El Mundo. Y el mundo cambió. 20 aniversario*, Michavila, F. "Más educación, mejor futuro", Madrid

Unidad 2

Prácticas

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

PRÁCTICA 1:

Organizar grupos (5-6 personas) y reflexionar sobre el tema principal del texto y su relación con el contexto actual.

Compañías que 'cazan' titulados

Los menores de 25 años no gozan de las mejores condiciones para trabajar. Su tasa de paro alcanza el 38% y uno de cada cuatro jóvenes ha perdido su puesto. Sin embargo, las empresas demandan ingenieros de todas las especialidades y recién licenciados con perfil económico.

Por Beatriz Elías

(Expansión y empleo, 2010, 16, octubre)

Ser joven y buscar trabajo no es la mejor combinación en época de crisis económica. El paro afecta al 38,1% de los menores de 25 años y las previsiones auguran que a finales de año la tasa de desempleo para este colectivo llegará al 42,1%, trece puntos porcentuales más que un año antes, según un análisis elaborado por Adecco y el IESE. Además, de acuerdo con el mismo estudio, casi uno de cada cuatro jóvenes ocupados ha perdido su puesto de trabajo en los últimos doce meses. Y por si fuera poco, los datos de los Servicios Públicos de Empleo revelaron que el paro entre los menores de 25 años subió en agosto en 4.225 personas, un 1,03% más respecto a julio. Un panorama nada halagüeño para este colectivo sin muchas oportunidades de trabajo que, además, verá lastradas sus perspectivas de mejora a corto plazo.

No obstante, hay luz al final del túnel: existen compañías que buscan recién titulados, que desean realizar nuevas contrataciones y aumentar sus plantillas. El foro anual de la Universidad Carlos III, Forempleo, reúne en su edición de 2009 a 75 empresas dispuestas a encontrar el mejor talento. Se trata de una buena oportunidad para que los jóvenes encuentren su primer puesto de trabajo.

Perfiles más buscados

Titulados en Ingeniería superior o técnica en Informática, Aeronáutica, Industrial o en Telecomunicaciones; licenciados en Dirección y Administración de Empresas, Económicas, Matemáticas y las dobles titulaciones son los que están de suerte: la mayoría de las organizaciones participantes en Forempleo buscará a este tipo de perfiles durante los dos días que dura la feria. Al margen de la crisis económica, determinados profesionales siguen siendo escasos para la demanda existente y las empresas continúan trabajando para atraerlos.

Además, los titulados con conocimientos de idiomas, especialmente el inglés, son los más cotizados. De hecho, esta competencia se ha convertido en un elemento clave en los procesos de selección para puestos donde antes no se exigía: en un 19% de las ofertas gestionadas por Randstad se incluye el **dominio de esta lengua como requisito imprescindible**. Otro dato es que varias empresas no sólo demandan candidatos con estudios universitarios. **Los titulados con un Grado Superior de Formación Profesional, especialmente de Informática,** también son muy solicitados.

PRÁCTICA 2:

Organizar grupos (5-6 personas) y señalar los aspectos más relevantes del artículo y su relación con el tema.

Responde a las siguientes cuestiones: ¿la universidad prepara para ser un profesional competente o para ser persona competente? El avance económico ¿es lo único que mueve a las universidades y el sistema educativo, o se forma personas socialmente competentes?

Entre las peores consecuencias de una escuela y una universidad que tienden a sobreproteger al alumno está el que cada vez se abre más el abismo entre lo que se enseña en la Educación Superior y lo que realmente necesitan los empresarios y exige un mercado laboral cada vez más competitivo y global. Los profesionales que salen de las facultades no se adecúan al mundo real.

Publicado el 12-06-2009 por Montse Mateos y Tino Fernández. Madrid.
(Expansión y empleo)

Hace tiempo que los empresarios han hecho sonar las alarmas a la vista del producto que las facultades ofrecen cada año para encarar la batalla de la competitividad. Ahora, cuando las dificultades económicas provocan que se hable con total convicción de un cambio de modelo basado en la innovación, el abismo entre la Universidad y la empresa se muestra especialmente grave.

El origen de este divorcio entre las cualificaciones universitarias y la realidad del mundo laboral debe buscarse mucho antes, y así a los empresarios les inquietan también los altos índices de fracaso y abandono escolar: España es, después de Portugal y Malta, el país de la Unión Europea donde menos estudiantes terminan la educación secundaria, y nos encontramos entre las naciones de la OCDE con peores tasas de obtención de un diploma de enseñanza secundaria postobligatoria, bien sea bachillerato o formación profesional.

Sobreprotección del alumno

Los alumnos españoles se preparan en un modelo educativo que no tiene demasiado en cuenta la cultura del esfuerzo. Esta misma semana, el Ministerio de Educación anunciaba una nueva medida de sobreprotección para los alumnos españoles: los estudiantes de primero de Bachillerato que suspendan tres o cuatro asignaturas podrán matricularse en el curso siguiente sólo de las materias suspensas conservando las notas sacadas en el resto. También podrán matricularse de todas, pero conservarán las notas sacadas en las aprobadas en caso de que en el nuevo curso las empeoren.

Fernando Francés, presidente de Everis y uno de los autores del informe más reciente del Círculo de Empresarios que analiza las carencias del sistema educativo español y su desajuste con la realidad del mercado laboral, asegura que en los últimos meses "apenas se ha hecho nada para cerrar esta brecha. Ahora se hace más evidente la necesidad de un cambio de modelo económico basado en la economía del conocimiento y el valor añadido, pero eso exige profesionales cualificados, y esto no se consigue de un día para otro; requiere muchos años". Precisamente el informe Próxima estación: la Economía del Conocimiento sitúa al sistema educativo y de formación entre los pilares fundamentales –junto con la existencia de mercados tecnológicos competitivos y las infraestructuras– de cualquier modelo económico basado en el la I+D+i.

Los empresarios consideran que esta nueva fórmula de crecimiento precisa de sistemas educativos y de formación basados en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, caracterizados por la flexibilidad y la adaptabilidad. En el caso español, los avances registrados en materia de educación durante los últimos veinte años no han resultado ser los suficientes para dar el salto cualitativo hacia fórmulas más integrales, que conecten al sistema educativo formal con las esferas laboral, empresarial o científica. Se producen, de esta manera, desajustes entre la formación requerida por el mercado y la que ofrecen los trabajadores.

La Universidad, según el informe del Círculo de Empresarios, "no puede aspirar sólo a producir, aplicar y difundir el conocimiento, o a formar científicos y profesionales, sino que debe tender puentes con las empresas que permitan incrementar la productividad y la competitividad de éstas".

Fernando Francés cree que para el nuevo modelo económico resulta un problema el déficit de carreras técnicas, así como el superávit de las de letras o el deterioro general de la enseñanza: "Hay demasiadas universidades y éstas no proporcionan titulados de carreras que sean verdaderamente demandadas por las compañías". Francés añade que "la educación no es ahora peor que hace 30 ó 40 años, pero ésta no avanza a la suficiente velocidad como para mantener una posición competitiva".

Los empresarios opinan que estamos aún muy lejos del modelo de aprendizaje continuo que exige la sociedad del conocimiento y que constituye una de las claves del éxito de países como Finlandia, un ejemplo gracias a la calidad de su sistema educativo y a la visión de "sistema" que adoptó la política industrial, reconociendo así la importancia de las interrelaciones de universidades, centros de investigación y empresas. O como Singapur, que a las excelentes infraestructuras físicas, técnicas y lógicas suma un sistema educativo con una política de bilingüismo y un currículo que mantiene como ejes fundamentales la innovación y el espíritu emprendedor.

Entre las quejas de los empresarios destaca asimismo el fenómeno de la sobreeducación, que abunda en el desajuste entre las cualificaciones de los trabajadores y las que exigen las empresas: licenciados en carreras que el mercado

no demanda o déficit de titulados "necesarios" que habrá que importar de otros países.

Nuestro sistema educativo, con una concepción residual de otras opciones, como la Formación Profesional, hace que la universitaria se vea como la única posibilidad al abandono de la educación cuando se acaba el tramo obligatorio.

Es una fórmula extrema que agudiza el abandono temprano para unos y el fracaso en la Universidad para otros.

PRÁCTICA 3:

Técnica de grupo: tribus urbanas

1º Reunirse en grupos de 5-6 personas.

2º Que cada grupo interprete la tribu urbana asignada.

3º Realizar una reflexión general.

TRIBUS:

EMOS

Origen: La cultura emo original nace en los años 80 como un estilo musical derivado del punk hardcore americano, la palabra "emo" viene de Emotional hardcore music. Actualmente su música es más comercial y su representante más conocido es My chemical romance y Green Day (aunque mucha gente no sitúa a este grupo como emo).

Situación actual: Los emos están bastante extendidos, sobre todo por Latinoamérica, y han surgido subculturas relacionadas como los "[pokemones](#)". En la actualidad la mayoría de emos son de edad adolescente, entre los 14 y 20 años. Tienen una visión negativa de la vida y suelen mostrarse al mundo como pesimistas y víctimas de una sociedad creada pensando más en el capital y en los intereses privados que se olvida de las personas y sus verdaderas necesidades.

Tanto los emos como los pokemones han dado mucho que hablar, dado que aunque son gente pacífica, han tenido detractores que les tachaban de superficiales y de seguir modas, lo cual en varias ocasiones ha generado peleas o rechazo social hacia esta cultura urbana.

Atuendo característico: Peinado engominado cubriendo parte de la cara, piercings, zapatillas Converse, muñequeras, chapas, sudaderas con capucha, camisetas ajustadas (generalmente negras) y calzoncillos a la vista.

Intereses y actividades: Son mentes inconformistas y pesimistas. Se preocupan mucho por su apariencia y se declaran en contra de las modas (aunque paradójicamente ser emo está de moda), suelen tener tendencia a preguntarse el sentido de las cosas y no suelen creer en las religiones. Una de sus frases más repetidas es "el emo nace, no se hace".

FLOGERS

También conocidos como flogers o floguers, son en su mayoría adolescentes asiduos a páginas webs sociales como fotolog.com, donde se relacionan colgando fotos y comentarios. Esta *cibertribu* surgió en América Latina, más concretamente en Argentina con la expansión de Internet en la mayoría de los hogares de todo el mundo. Hay gente que relaciona a esta tribu con los emos, aunque realmente su filosofía es bastante distinta

Atuendo característico: Zapatillas estilo *Converse*, pantalones de pitillo (con la parte baja de la pierna más ajustada que los pantalones comunes), camisetas amplias y colores llamativos. Suelen llevar el pelo ni largo ni corto (media melena), con flequillo.

Género musical preferido: Los floggers están ligados al "Estilo glam", y en su mayoría escucha el denominado como "Glam rock", cuyo nombre viene de glamour. No obstante esta cibertribu no tiene unos gustos musicales tan marcados como pueden ser los heavys o los punks que escuchan música más concreta.

Intereses y actividades: Las páginas sociales ofrecen a la juventud la posibilidad de comunicarse, conocer gente, compartir fotos, videos y hasta ligar por la red. Al puro estilo "Messenger", puedes tener agregados a tus amigos, hablar con ellos y ver sus cambios y novedades en el perfil de cada persona. Las más famosas son Fotolog, Metroflog, Facebook en América y Tuenti en España.

Ideología y tendencias violentas: No tienen ideología predefinida ni tampoco suelen ser violentos

GRUNGE

Nace en la ciudad de Seattle a principios de los noventa como evolución del punk.

La palabra grunge significa mugre, hace referencia a una estética desaliñada y sucia en las distorsiones, en las voces y en el look.

Atuendo característico: Visten camisetas a rayas (rojas y negras, verdes y negras...) o de grupos, Jeans, camisas escocesas y zapatillas *Converse* de colores oscuros.

Género musical preferido: El grunge es en sí mismo un género de música, sus grupos principales son Nirvana, Pearl Jam, Sonic Youth y Soundgarden. Últimamente han aparecido nuevos grupos que siguen el estilo (Silverchair en sus primeros discos, Bush...). También han nacido grupos españoles como Sperm.

Intereses y actividades: Sus intereses son la música principalmente y todo lo relacionado con ella.

Ideología: Se rebelan contra esta sociedad consumista, que se deja guiar por lo que la televisión les dice que haga, escuche, sea, piense, diga y vista.

Tendencias violentas: No suelen tener tendencias violentas.

GÓTICOS

Surgen en el Reino Unido en los años 80 de grupos punk.

Presencia actual: Según la temporada y el lugar, se puede ver a más o menos góticos, no obstante no es de las tribus más extendidas. Suelen estar en bares propios, como puede ser el Devizio en Zaragoza, o a veces mezclados con grupos heavys y punks.

Atuendo característico: Ropa negra, preferentemente de cuero, botas, piel palida. Complementos del tipo brazaletes con pinchos, muñequeras, cadenas, rejillas. También suelen llevar elementos religiosos como cruces (hacia arriba o hacia abajo), estrellas de cinco puntas, etc.

Género musical: Tienen grupos propios, no obstante muchos también suelen escuchar heavy metal y otros géneros parecidos.

Intereses y actividades: Suelen mostrar atracción a todo lo relacionado con la muerte y el ocultismo.

Ideología: Por lo general son apolíticos, aunque no hay ninguna regla fija.

Tendencias violentas: A pesar de llevar una indumentaria que parece dar a entender que son una tribu violenta, en realidad no suelen emplear la violencia y son una tribu pacífica dentro de lo que cabe.

DARKS

El término "Dark" (oscuro) puede tener dos significados distintos según quién lo interprete:

En principio, la cultura Dark y la gótica son la misma, y ambas palabras son sinónimos, no obstante con el tiempo se ha llegado a llamar "darks" (o darketos) a las personas con vestimenta gótica que escuchan música más comercial y que por

lo general llevan una estética gótica o siniestra solo porque les gusta cómo queda, sin que en realidad compartan la totalidad de los pensamientos de la cultura gótica.

HEAVIES

Origen: Inglaterra, a principios de los setenta, como radicalización extremista de la ideología hippie y conjunción entre su estética y la música rock dura. De aquí su nombre completo, Heavy metal, o sea, metal pesado, referencia a los intensos sonidos metálicos (eléctricos) producidos por los grupos musicales.

Año de aparición en España: Finales de los setenta, con esporádicas apariciones en los años anteriores.

Presencia actual: Muy numerosa, se trata de una de las tribus más difundidas, aunque sería tal vez más correcto decir que es el estilo más difundido, sobre todo en las ciudades de provincia y en las clases populares.

Atuendo característico: Vaqueros ceñidos, melena, cazadora de cuero con clavos, camisetas estampadas con ídolos musicales y/o símbolos de muerte.

Género musical: Heavy metal, en sus varias referido: tendencias, pero, sobre todo, los grupos originales de los setenta, como por ejemplo, Led Zeppelin o Iron Butterfly. Muchos grupos españoles están presentes en este frente, procedentes de todas las latitudes nacionales.

Intereses y actividades: Salidas de fin de semana, música, conciertos, cannabis.

Ideología: Antimilitarista y antiautoritaria, sobre todo como resistencia e insumisión más que de un horizonte ideal y estético que de una práctica cotidiana.

Tendencias violentas: Habitualmente escasas, canalizadas hacia la expresión musical, pero con bastantes excepciones, dada la amplitud del fenómeno y la frecuente excitación musical y/o química (principalmente alcohol, cerveza y derivados de cannabis).

Evolución del grupo: Estable, pero en constante fluctuación, por la presencia de muchas subdivisiones musicales. En general, se trata de la subcultura más intergeneracional que se conoce.

HIPPIES

Origen: Surgen en los años 60 influidos por las injusticias de la guerra de Vietnam.

Atuendo característico: Se dejan largas melenas y llevan ropa llamativa con colores intensos. Ponchos, cintas de pelo de colores, bolsos de tela, parches...

Ideología: Huyen de la violencia y proclaman la paz en el mundo y el amor entre las personas con el pensamiento de que todos somos iguales. No les gusta la política y se podría decir que tienen ideas anarquistas.

Intereses y actividades: Quieren vivir la vida intensamente usando para ello los placeres corporales y las drogas.

Tendencias musicales: Les gusta el rock, pop... y expresan a través de sus canciones sus protestas y su inconformidad con el mundo (canciones protesta). En 1969, se celebró el [festival de Woodstock](#) al que fueron más de 300.000 jóvenes y que duró 3 días.

MODS

Origen: Londres, primeros años sesenta, ambientes pequeño burgueses, como reinterpretación del estilo "moderno" de los cuarenta y cincuenta, sobre todo norteamericano (Mod=contracción de Modernist). Es una tribu que ocupó la escena inglesa e internacional durante muchos años, y la matriz de muchas tribus sucesivas

Año de aparición en España: Finales de los años setenta.

Atuendo característico: Aspecto ordenado y un tanto rebuscado, gomina y cortes años cincuenta, vestimenta cuidada y pulcra, líneas rectas y complementos old styling. Diseño barato, trajes y vestidos de colores grises y negros, con pocos toques de color.

Objeto-fetich: moto Lambretta, posiblemente original de los años sesenta.

Género musical preferido: Conjuntos anglosajones, viejos (Beatles, Doors, etc.) y/o nuevos. Rock blando. Soul y melódico: Marvin Gaye.

Intereses y actividades: No específicos, salvo los scooters y la ropa de vestir. Actividad básica de revival

Ideología: Moderadamente progre, visión esteticista del mundo, individualismo latente

Tendencias violentas: Prácticamente inexistentes, a pesar del mito de sus belicosos orígenes londinenses

Evolución del grupo: En notable aumento, después de una franca decadencia en la que había caído en los últimos años.

Observaciones: Es un grupo que no presenta, en sí, una gran vinculación específica con la violencia y la conflictividad, a pesar de sus belicosos orígenes ingleses. Hoy día se muestra activo sobre todo mediante su postura estética y su consecuente protagonismo en la actual cultura juvenil de la imagen. Esa estética resurge cíclicamente en el panorama urbano, ofreciendo cada vez una reinterpretación del espíritu original con variantes que la actualizan. El poder de atracción de su estilo Made in England se nota incluso en los frecuentes contactos con la subcultura skin, que aprecia su "autenticidad" y de la que esta subcultura mod admira la estética, aunque desprecie su ética.

PIJOS

Probablemente existan desde el inicio de los tiempos, aunque claro está, su denominación ha ido evolucionando al igual que ha evolucionado la especie humana. En principio se les denominó jefes de clan, luego patricios, después señores feudales y más tarde aristócratas. El poseer dinero es uno de los factores determinantes para poder pertenecer a esta privilegiada tribu, aunque hoy en día se han sumado a este grupo una gran cantidad de imitadores, que sin poseer grandes cantidades de vil metal intentan aparentar tenerlo.

Atuendo característico: El pijo se ve obligado a prestar continua atención a su impecable presencia. Hemos de hacer aquí distinción entre el atuendo masculino y el femenino. Para los hombres lo ideal es: pantalón de pinzas o vaquero planchado, camisas de rayas hechas a medida, jerseys de lana sobre los hombros con las mangas atadas sobre el pecho, calcetines de rombos y zapatos mocasin. Todo ello aderezado con abundante gomina. Para la mujer: blusas vaporosas o camisas masculinas, falda por encima de la rodilla o por debajo según la moda vigente, tejanos ligeramente ajustados, trajes de chaqueta, pañuelo estampado de seda natural, cadenas y anillos de oro y melena lacia. Para ambos sexos existen una serie de complementos indispensables como son: gafas de sol, relojes, coches pero no de cualquier marca, sino de aquellas con las que se sienten identificados sobre todo a través de la publicidad y por las que los demás les identifican. Es el único grupo en el que existe distinción entre el atuendo masculino y femenino.

Actividades e intereses: Las profesiones a las que aspira un pijo que se precie son : empresario, abogado y relaciones públicas. Durante su mucho tiempo libre las actividades a las que se dedican son: "Fiestas", "Cócteles", Reuniones en clubes náuticos y tenísticos, jugar al padle, etc.

Género musical preferido: Todo lo derivado de D. Julio Iglesias y de su prole, ya que se constata como principal ídolo a nivel musical. Dentro del hit parade de este grupo se encuentran también Los del Río con su popular "Macarena" y "Sevilla tiene un color especial" y María del Monte con su "Cántame".

Ideología: La frase que mejor los define sería, "lo importante no es ganar, sino participar...de las ganancias".

PUNKS

Origen: Nacen en Inglaterra entre 1976 y 1977 como oposición a la decadencia de la cultura.

Presencia actual: No son muchos, pero los que hay son muy radicales. Suelen reunirse en zonas y bares propios, a veces se mezclan con skins, heavies y góticos, aunque no tienen por qué llevarse bien con ellos forzosamente.

Atuendo característico: Son fácilmente distinguibles, crestas de colores llamativos, campera de cuero, varios aros en sus orejas, tatuajes, pulseras de pinchos y botas militares. Suelen llevar camisetas y sudaderas negras, con gorra y se algún grupo de música o con algún lema social. Pueden llevar chaquetas o bombers, a las que pegan parches o pintan con rotulador lemas y símbolos (anarquía, okupa, estrella socialista, hoz y martillo,...).

Género musical: Es la única tribu que creó su propio estilo de música (en el mundo el grupo más representativo es Sex Pistols y en la Argentina, Attaque 77).

Ideología: Anarkista, okupa, antimilitarista, antifascista, antiimperialista y anticapitalista.

Tendencias violentas: Suelen ser bastante violentos, sus enemigos son los neonazis, fachas y pijos con los que originan numerosas peleas callejeras.

RAPEROS

Por encima de todo son cronistas sociales por naturaleza. Proviene de todas partes, de todos los barrios. Los puedes encontrar desde estudiantes universitarios, licenciados, torneros, cuentapropistas, gastronómicos hasta luchadores.

Su principal contradicción es considerarse artistas profesionales y no tener que alternar su quehacer artístico con algún trabajo. Esto, según ellos, los haría sentirse aficionados y no es lo que quieren. No desechan el término "aficionados" pero

alegan que al igual que un cantante lírico, un artista plástico, un poeta o un crítico de arte, o un músico necesitan tiempo para dedicarlo a hacer su música, elaborar sus textos, hacer promoción en la radio o la TV y nutrirse culturalmente. Muchos otros están sentados en el contén del barrio, dándole caza a lo que sucede cada día para alimentar sus textos.

Representan también ese mundo marginal, pero no marginado, relatan en su mayoría esas historias bien cubanas que se suceden cada día en los barrios habaneros como Atarés, San Leopoldo, La Vitoria o Cayo Hueso donde radican los porcentajes más grandes de la población capitalina.

El rapero cubano tiene como principales objetivos ser reconocido en su patio, lograr grabar sus discos y depender económicamente de su trabajo. Por estas razones son considerados por muchos como vagos habituales, porque cuesta creer que el rapero es un artista.

El rap es algo empírico, no se estudia y esto en los medios culturales cuesta a la hora de su evaluación e interpretación de sus trabajos, ya que ningún rapero proviene de alguna escuela de arte.

ROCKEROS

Origen: El origen de los rockers viene directamente de los teddy boys ingleses que había en los años 50s, la mayoría de esos teddy boys adolescentes de los 50s se fueron a cumplir con su servicio militar, y a la vuelta, ya un poco mas mayorcitos, cambiaron su estética de levita y zapatos de suela de crepé, por pantalones y cazadora de cuero, imitando la estética utilizada por Marlon Brando en la película "El Salvaje (The Wild One)" la cual es una película de culto entre los rockers. La estética cambió, pero su pasión por el rock and roll perduró.

Año de aparición en España: Segunda mitad de los setenta, sobre todo en su vertiente musical y con atuendos menos llamativos que en la versión anglosajona.

Presencia actual: Numerosa, aunque con muchos elementos espúreos y superpuestos de varias tribus originales, y con varias tendencias. Presentes en determinados bares y discotecas del centro y de los barrios populares, la mayoría de las veces frecuentados por ellos de forma exclusiva.

Atuendo característico: Tupé y patillas, cazadoras cortas y tejanos con grandes hebillas de metal e insignias dibujadas manualmente en la espalda; botas camperas con punteras muy extremadas. Mujeres con cabello teñidos, vestidos con cancanes, vaqueros con dobladillo, o faldas de tubo.

Género musical preferido: Rock & roll clásico, americano o inglés, Rockabilly, Rhythm & blues, doo wop, surf...etc aunque se siguen también algunos grupos españoles, como La Frontera o el primer Loquillo.

Intereses y actividades: Su interés por el Rock & roll, casi obsesivo, lo vuelve un grupo revivalista y un tanto nostálgico, con poco margen para la renovación. No se caracteriza por otras actividades específicas, salvo la recreación de los fines de semana y la pasión hacia el universo norteamericano de los cincuenta. La moto es el medio de transporte por excelencia y también el objeto fetiche del rocker.

Ideología: Tradicionalista y rebelde, individualista y "endogámico".

Tendencias violentas: El enfrentamiento como los mods es pura mitología del pasado. Su belicosidad es, sobre todo, un hecho de estilo, lo que no quita que pueda manifestarse (y de hecho se manifiesta) en la práctica social, aunque todo se limite a broncas ocasionales, en las que el alcohol desempeña un papel significativo.

Evolución del grupo: Estacionaria, ligeramente a la baja, después de un auge bastante significativo a finales de los ochenta

SKAS

Origen: El estilo de música nace en jamaica en los años 60 como mezcla de varios estilos de la época, luego va evolucionando y haciéndose cada vez mas rápido y pegadizo.

Presencia actual: Hay bastante gente que escucha música ska y muchos grupos de este género en España.

Atuendo característico: llevan ropa de cuadros blancos y negros, chapas y tirantes, también pueden ir vestidos con traje y ropa elegante.

Género musical: en la actualidad algunos grupos de música ska en España son Skalarriak, Ska-p y Skabeche Riber band entre otros.

Ideología: suelen ser de izquierdas o anarquistas y, cómo no, antifascistas aunque la tribu en si no tiene una ideología predeterminada.

Tendencias violentas: Los hay muy violentos y los hay que pasan de peleas (como en todo). Suelen juntarse con los punks, grunges, sharps o heavies, la verdad es que entre ska, punks y sharp no hay mucha diferencia y suelen estar juntos.

SKINS DERECHAS / IZDAS / APOLITICOS

Hay skins de todo tipo, de derechas (boneheads) de izquierdas (redskins), antifascistas (sharps), anarquistas... y simplemente skins apolíticos en contra el sistema establecido.

Origen: Fueron los skins antisistema, sin ideología determinada, los primeros que aparecieron. Los partidos ultraderechistas consiguieron que algunos de estos se unieran a ellos y pusieron la fama de que skin=nazi. La reacción fueron los red skins, [Sharps](#) y otros muchos grupos antifascistas dejando a esta tribu totalmente politizada tanto por la derecha como por la izquierda.

Atuendo característico: Pelo rapado, indumentaria pseudo militar, botas, pantalones vaqueros ajustados, "bombers"... (mirar foto de la derecha)

Género musical preferido: Punk y Oi! Hay grupos de música tanto apolíticos como anarquistas o neonazis.

Ideología: Se basa en intentar destruir el estado, además, en el caso de los neonazis se fundamenta en la limpieza y la higiene, el otro polo del comportamiento Punk. La ira que descargan contra travestis y homosexuales no es sino otra forma de limpieza, en el terreno sexual, o racial tratándose judíos, negros, etc.

Tendencias violentas: Algunos son pacíficos, pero otros a menudo tienen peleas entre ellos o contra cualquier persona que se encuentren y que no piense como ellos.

Evolución del grupo: Había más antes que ahora, no obstante sigue habiendo bastantes como para hacerse oír. Consumen cerveza y van en grupos grandes siempre preparados para cualquier pelea, algunos con sprays para poner frases y emblemas en las paredes.

Unidad 3 (1/2)

Introducción a
los conceptos
relacionados con la
diversidad cultural

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 3: Introducción a los conceptos relacionados con la diversidad cultural

Tabla de Contenidos	
1.INTRODUCCIÓN.....	1
2.CONCEPTO DE CULTURA.....	2
3.CONCEPTO DE PLURICULTURALIDAD.....	4
4.CONCEPTO DE MULTICULTURALIDAD	6
5.CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD	7
6.CONFUSIÓN TERMINOLÓGICA	9
7.BIBLIOGRAFÍA.....	13

1. Introducción

“La belleza del Arco Iris radica en sus diferentes colores”¹.

Este proverbio africano no hace sino hablarnos metafóricamente de la gran variedad cultural del mundo y de la belleza que ella aporta a la Humanidad.

Toda la Historia de la Humanidad ha estado plagada de migraciones, pudiendo remontarnos, incluso, a la Prehistoria. Sin embargo, los movimientos migratorios que asolan Europa y, más fuertemente España, nunca habían alcanzado estas dimensiones. Este hecho, más que hacer ver a la sociedad la “belleza de los diferentes colores del Arco Iris”, provoca incertidumbre, mala comunicación y problemas de convivencia. Es decir, resulta curioso comprobar cómo los reportajes de contenido antropológico son considerados y gratamente apreciados por la sociedad europea o estadounidense, pero, si esos miembros de otras culturas deciden instalarse en sus territorios ya no son tan apreciados.

El establecimiento con carácter permanente de una cultura procedente de otro país en un país distinto, supone el nacimiento de un nuevo vocabulario para la sociedad que se enfrenta a estos acontecimientos: Pluriculturalidad, Multiculturalidad, Monoculturalidad, Interculturalidad... Son estos y otros conceptos los que entrarán a formar parte de la sociedad actual; sin embargo, antropólogos y diversas especialidades interesadas en el tema, confunden y enredan cada uno de ellos, llegando a utilizarlos incluso indistintamente.

Si bien, es cierto que el hecho de aclarar cada uno de los conceptos anteriormente citados no va a llevar a un entendimiento de los diversos pueblos “forzados a entenderse” o a intentarlo para garantizar una mínima convivencia pacífica, sí es cierto que la aclaración de esta terminología relacionada con la inmigración va a ayudar a entender, posibilitar y desarrollar cada uno de estos posibles modelos educativos surgidos de cada término. Nos estamos refiriendo a los modelos de educación pluricultural, multicultural e intercultural. Por desgracia, debido a la inadecuada interpretación de la Pluriculturalidad, la Multiculturalidad y la Interculturalidad, cada uno de esos modelos posibles será concebido y desarrollado de manera diferente; de modo que, el adecuado desarrollo de las nuevas escuelas europeas y estadounidenses se verá marcado por concepciones diferentes y en ocasiones, erróneas.

Por consiguiente, nos encontramos ante la necesidad ineludible de realizar una aclaración de la terminología existente, antes de realizar un acercamiento a los modelos surgidos de ella y a una propuesta posible para la sociedad española actual (incluidos en la segunda parte de este tema 3).

¹ Proverbio africano.

Pese a ese “boom” actual sobre las ansias de mostrar la propia cultura, de no dejarse absorber por la cultura de destino, encontramos que toda la Historia ha estado plagada de movimientos migratorios y de los conceptos de regionalismo, particularismo y nacionalismo. Son conceptos como estos surgidos en la Historia desde el momento que se puede hablar de Edad Moderna, los que han llevado a los inmigrantes a hablar sobre su propia cultura y a manifestarla allá donde fuesen. No obstante, al mismo tiempo que ese fenómeno de conocimiento pluricultural se mostraba, la sociedad receptora, por ignorancia, no veía adecuado ese comportamiento, surgiendo la imposición del “asimilacionismo”, etc. Siempre va a ser la “ignorancia de” y la radicalización e inadecuada interpretación de costumbres y religiones distintas a la propia, lo que nos lleve a un rechazo y no reconocimiento de la Pluriculturalidad de la sociedad.

En la segunda parte de este tema, centrado en la diversidad cultural y las diferentes situaciones educativas derivadas de ella, se procederá a la explicación de los modelos de educación actuales, haciendo especial hincapié en modelos de educación basados en los conceptos propuestos y surgidos de las corrientes migratorias. Todo ello encaminado a que el futuro docente cuente con los recursos teóricos necesarios para elaborar (prácticamente) su propia propuesta de modelo educativo o unas pautas de actuación educativa que permitan la convivencia de esa gran diversidad de particularismos culturales que nos hacen formar parte de ese gran Arco Iris que es el Mundo.

2. Concepto de cultura

Se hace necesaria la concreción del concepto de cultura, como antecedente para el “análisis de los actuales planteamientos acerca de la diversidad y la diferencia cultural y sus implicaciones en la organización de la vida social (organización comunitaria, legislación, marcos de estructuración de la vida sociocultural, etc.)” (García, 2004, p. 125).

En la Antigüedad Clásica, con el término cultura se hacía referencia al cultivo de la tierra; derivándose, posteriormente, al cultivo de las facultades del ser humano. Entonces se utilizaba el término como algo propio de la civilización: hombre cultivado como sinónimo de hombre civilizado. Así pues, la definición de cultura debía encerrar el conjunto de representaciones propias de la sociedad de la cual formaba parte ese hombre civilizado, cultivado; así como, las características que diferenciaban una civilización de otra (costumbres, tradiciones, formas de comunicación...).

La moderna interpretación del concepto surge de la mano de los ilustrados alemanes, para “explicar la superioridad de Europa con respecto a sus colonias, unida a otros conceptos como el de civilización o progreso” (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, p. 20).

Francia vivía su revolución burguesa en ese Siglo de las Luces movida por deseos de igualdad y de unidad; mientras tanto, Alemania o Italia estaban constituidas por múltiples estados diferenciados y unos pocos comenzarían a mostrar sus ansias de unificación política, que sería mostrada también con la reivindicación de las especificidades culturales de cada uno de esos estados. Así, el pensamiento de Herder se centra en la comprensión de la cultura como la expresión de la diversidad humana, sin exclusiones ante los procesos comunicativos establecidos entre los diversos pueblos (contactos culturales con sus correspondientes influencias).

Pero, ya en las postrimerías del siglo XIX, la antropología y la etnología van aumentando su relevancia, así como la sociología. A partir de su estudio, se puede comprobar cómo la cultura es resultado del transcurso histórico de la sociedad, es un todo complejo que incluye conocimientos, creencias, manifestaciones artísticas que los seres humanos adquieren y desarrollan. De modo que, se puede decir que comienza a hablarse de culturas más que de cultura; ya que una característica del Romanticismo es el nacionalismo, la exaltación de los valores y características propias de una nación o territorio.

En el siglo XX se añade la propuesta de Geertz, que supone la comprensión de la cultura como una trama que ayuda a interpretar la realidad y a orientar las acciones vitales. Y, junto a ésta, la propuesta de Tylor (1871) (1929) que define la cultura como un todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y otros hábitos y capacidades adquiridos por el ser humano como miembro de una sociedad; por otra parte, interpretación que había anticipado Boas (1990) al considerar la cultura como concepto que incluye las manifestaciones sociales de una comunidad, las reacciones de los individuos que en ella conviven y los productos de su actividad.

En esta delimitación conceptual, en todo caso, cabe la interpretación dada a la cultura por la obra de Malinowski (1972), donde la herencia social se toma como concepto clave de la antropología cultural, considerándose que la organización social no puede comprenderse verdaderamente sino como una parte de la cultura. En la obra de Geertz (1990) se considera que la cultura es una serie de mecanismos de control que gobiernan la conducta del ser humano que vive en ella, determinándose su desarrollo social.

Desde el punto de vista sociológico, la economía es un importante factor que condiciona (no determina) la cultura. Así, Marx describió la sociedad en su obra *El capital* como un edificio con dos estructuras, superestructura entendida como producto de los ideales de los seres humanos (religiosos, políticos, artísticos, etc.) e infraestructura como factor económico, modo de producción o desarrollo de las fuerzas productivas con sus técnicas necesarias para ello, siendo la segunda la base que produce los bienes materiales y la primera la que organiza la vida política y social. Las relaciones que se producen en ellos condicionan cada cultura; puesto que se considera que lo cultural no es más que un reflejo de las relaciones sociales

de producción económica. Así pues, la cultura sería el fruto de esas relaciones sociales de producción, comprendiéndose la sociedad de cada una como un "proceso de historia natural, regido por leyes (...) que determinan su querer, conciencia e intenciones" (Marx, 2003, p. 14).

Por todo ello, se puede concluir considerando la cultura como un conjunto de elementos simbólicos, económicos, materiales, que marcan las actuaciones sociales y familiares, del individuo; sin olvidar que la cultura no es un componente genético, puesto que se ve influida por el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la infancia. Será a través de ella que el ser humano tome conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones y busca nuevas significaciones (UNESCO, 1982).

La cultura incluye o supone estructuras de comportamiento, categorías sociales y económicas, hábitos e impulsos mentales, una herencia social y símbolos asignados arbitrariamente y compartidos por esa sociedad. Es decir, que ésta nunca está acabada, se encuentra en permanente cambio, construyéndose mediante el encuentro con los demás (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007).

3. Concepto de Pluriculturalidad

En los últimos años del siglo XX y en los inicios del XXI, se mencionan constantemente las "situaciones pluriculturales" (García, 2004, p. 175); pero, ¿qué implica ese prefijo que lo diferencie del resto de términos que también son utilizados para referirse a situaciones derivadas del proceso migratorio? Ese prefijo, siguiendo a la Real Academia Española de la Lengua (RAE) (2007) se refiere a "muchos", una determinada cantidad de algo, es decir, que con él se hace referencia al aumento de elementos o componentes culturales y a una pluralidad, en este caso, de culturas, centrándose en la diversidad de las mismas, que supondrán un "valor enriquecedor para la convivencia" (Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE, 2005, p. 62). Desde el punto de vista de la sociología, a través de la "pluralidad" se designa la presencia de distintas tendencias ideológicas y grupos sociales, coordinadas en una unidad social estatal.

Será esa concreción del prefijo la que permita comprender que los otros términos (multicultural e intercultural) deben comprenderse como "planteamientos que en la actualidad se disputan la escena teórico-práctica" para la "resolución de los conflictos derivados del pluralismo grupal y/o sociocultural" (García, 2004, p. 175). Así pues, la pluriculturalidad debe ser entendida como la pluralidad de culturas en un mismo territorio por migraciones generales producidas en diversos momentos; por tanto, hace referencia a la presencia simultánea de dos o más culturas en la competencia comunicativa de un individuo concreto y a la interrelación que se establece entre ellas.

Según Giménez Romero (2003), el derecho a la diferencia que caracteriza la pluriculturalidad conecta con la idea de una ciudadanía diferenciada; ideas más desarrolladas por Taylor (1993) que planteará el "reconocimiento del Otro" dentro de las sociedades democráticas actuales. Así, su discurso se acerca a los dos principios en que se centra el pluralismo cultural: 1) de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc., y 2) de diferencia o respeto y aceptación del otro.

Por su parte, Muñoz Sedano (2001) considera que la pluriculturalidad, y sus modelos, deben entenderse como la existencia de múltiples culturas con derecho a desarrollarse y preservarse en el país en que se encuentren. A desarrollarse que no asimilarse con la del país de acogida, comprendiéndose dicha asimilación como un "proceso por el que una persona o grupo resulta absorbido por las estructuras sociales y culturales de otra persona, grupo o sociedad" (Aguado Odina, 2004, citado en Jiménez Fernández, 2004, p. 169). Consecuentemente, debe contraponerse la pluriculturalidad a la idea de monoculturalidad, entendidas como dos opciones posibles dentro del desarrollo social de cualquier país.

En España, las leyes educativas hasta el año 2004 no definían de forma explícita la diversidad cultural; únicamente, unían a los niños con trastornos generalizados del desarrollo y a niños inmigrantes en un mismo colectivo de alumnado con necesidades educativas especiales. Es decir, que "el modelo LOGSE, unifica la idea de "necesidades educativas especiales" y la hace extensiva a todo un conjunto de colectivos" (Aguado Odina, 2005, citado en Jiménez Fernández, 2005, p. 158)' centrándose en defender/garantizar la pluralidad lingüística y cultural autóctona. También, la LOCE propone acciones educativas especiales para el "colectivo inmigrante", puesto que distingue tres posibilidades grupales a la hora de la intervención educativa especializada: alumnos con discapacidad, alumnos superdotados y alumnos inmigrantes; pero, esa diferenciación dentro del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales implica que los niños hijos de inmigrantes son infravalorados, considerándose que tienen un déficit en su capacidad de aprendizaje.

De modo que, la pluriculturalidad es un "fenómeno que ha de incorporarse con normalidad en todos los espacios educativos, formales y no formales" (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007), es decir, debe tomarse conciencia de que los fenómenos migratorios han traído consigo la pluralidad cultural, la existencia de otras posibilidades culturales en oposición a la idea de sociedades monoculturales que se asentaron en toda Europa tras la II Guerra Mundial.

4. Concepto de Multiculturalidad

Por una parte, tanto el prefijo pluri como el prefijo multi hacen referencia a ciertas cantidades de elementos, a muchos elementos; de modo que, se centraría en una "situación social de copresencia de varias culturas en un espacio concreto, cada una de ellas con sus estilos y modos de vida diferentes" (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, p. 86). También, compartiendo esa línea, se encontraría Ferrer (1992, citado en Feroso, 1992, p. 112), cuando considera que el "concepto multicultural se refiere a la situación, es decir, la presencia, en una sociedad, de dos o más culturas".

Por otra parte, pluricultural se refiere a la existencia de una gran pluralidad de culturas (con lo que dicho término plural implica) y con multicultural, a la existencia de muchas culturas que no tienen porqué integrarse, sino que se limitan a coexistir, sin más, en un espacio geográfico legalmente asignado.

La Multiculturalidad "tiene una concepción estática y restringida de la cultura, por lo que lleva a la segregación y niega, por tanto, la posibilidad de la convivencia entre culturas" (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, p. 93); además, niega la posibilidad de transformar la sociedad, ya que adopta posturas paternalistas hacia las minorías culturales.

El profesor Lima Torrado (2003) sitúa el origen del término Multiculturalismo en Canadá, en su *Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canada*, promulgada en 1988. Con la promulgación de dicha ley se pretendía establecer una política respetuosa con las culturas de los inmigrantes. Seguirá las líneas marcadas por Sartori (2001), estableciendo una definición que permita diferenciarla del término anterior. De manera que, ambos parecen excluyentes, no relacionados; sin embargo, gran parte de los autores consultados parecen coincidir en la consideración de que Multiculturalidad e Interculturalidad sí se oponen y diferencian porque una implica coexistencia y la otra una posibilidad de integración a partir del respeto a la diferencia para construir la igualdad. Ambas estarían incluidas en contextos pluriculturales, es decir, en sociedades donde se encuentren culturas plurales compartiendo un mismo territorio.

De modo que, la Multiculturalidad aceptaría la existencia de muchas culturas en un mismo territorio, unidas temporalmente y espacialmente (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, p. 89), aunque alejadas entre sí en cuando a sus manifestaciones y relaciones. Así pues, no trae consigo ningún tipo de enriquecimiento cultural o personal porque no implica contacto social entre las diversas culturas que comparten territorio, situación que sí se producirá con la Interculturalidad.

5. Concepto de Interculturalidad

Inter hace referencia a entre o en medio, y, unido a cultura, la Interculturalidad quedaría definida como "entre culturas". Un acercamiento inicial lo proponen López y Küper (1999), al incidir en la dimensión cultural del proceso educativo y en la producción de un aprendizaje significativo social y culturalmente situado. Dimensión cultural que hace referencia a la relación que existe entre los elementos culturales de una sociedad, sobre la base del reconocimiento de las diferencias y su posterior aceptación (Cuenca, 2003). Sin embargo, la Interculturalidad no es un concepto cerrado ni excluyente en cuanto a su significado se refiere (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007), ya que existen muchas interpretaciones de éste; no obstante, si se interpreta la Interculturalidad desde el significado del prefijo como "ir hacia, una búsqueda de conexión y relación, una reciprocidad de perspectivas: vendría a ser el modo como los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en el marco de la participación democrática" (García *et al.*, 2007, p. 91). Puede "considerarse como una dimensión en la cual se sitúa cada una de las propuestas formuladas para dar respuesta a la diversidad de personas y de grupos" (CIDE, 2005, p. 231).

En líneas generales, la Interculturalidad (García (Dir.), 2007) promueve el encuentro y la comunicación entre culturas, su interacción, el interés por otras culturas, su contraste y aprendizaje, la concienciación de la diferencia para afrontar la realidad y la resolución pacífica de posibles conflictos. De este modo, se observa que la Interculturalidad hace referencia a un reconocimiento de la diferencia y la aceptación, lo que llevará a una relación entre ellas, es decir, a un paso hacia la integración de las mismas; así pues, para que sea posible se debe reconocer la complejidad de las sociedades actuales y, sin ese reconocimiento y respeto de la diversidad, no sería posible conseguir un acercamiento entre culturas.

Las sociedades democráticas no alcanzarán su pleno desarrollo hasta que fomenten procesos interculturales, que permitan encuentros, conocimientos y comprensión entre las diversas culturas del territorio, inmigrantes o foráneas, sin ocultar las dificultades existentes en ese camino. La Interculturalidad está "estrechamente vinculada a valores democráticos y de respeto a los derechos humanos que implican la aceptación y el respeto a la pluralidad y la diferencia" (Elosua, 1994, citado en García (Dir.), 2007, p. 89), y, en ese sentido de igualdad se encontrará el respeto a las diferencias entre los seres humanos, concepto que se opone al etnocentrismo que postula (consciente o inconscientemente) la globalización: aboga por la defensa de la diversidad cultural, del diálogo entre culturas y del respeto entre ellas; pero, ese reconocimiento e integración de la diferencia no resuelve los problemas que surgen debido a ella.

Obviamente, la Interculturalidad está dentro de los valores democráticos de igualdad de oportunidades y derechos. Siguiendo a García (Dir.) (2007, p. 93), el contacto intercultural está basado en situaciones de igualdad en la comunicación.

Esa Interculturalidad “se opone no sólo a las posturas intransigentes del racismo cultural sino también a los intereses políticos y económicos de ciertos grupos de poder y países concretos que nos crean la imagen de las otras culturas como enemigas de la civilización occidental”.

Si se considera que la educación intercultural pretenderá favorecer el diálogo entre la diversidad cultural; la interculturalidad será considerada, entonces, como aquella que asume la aportación de las culturas, de cada identidad, tratando de integrar con el respeto de la diversidad, olvidando la unicidad cultural, la homogeneización imperante en la actualidad. En ese sentido, Ferrer (1992, citado en Feroso, 1992, p. 112) utiliza el término para “designar la acción y la comunicación –la comunicación entre individuos, entre grupos, y entre instituciones pertenecientes a culturas diferentes, o procedentes de culturas diferentes”. Será fundamental la idea de diálogo, de comunicación, siendo la base de lo intercultural, “el intercambio y la comunicación entre diversas culturas” (Giménez y Malgesini, 2000, citado en García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, p. 95). También, comparte esas opiniones Gil Jaurena (2002), que plantea la Interculturalidad como la situación social en que unos grupos culturales que comparten espacio y se interrelacionan, se enriquecen mutuamente, y son conscientes de su interdependencia, ya que son esas relaciones de dependencia las que garantizan la pervivencia de la propuesta intercultural.

La escuela suele presentarse como la principal garante de la Interculturalidad; puesto que, impulsará el respeto y la consideración hacia la pluralidad cultural, tratando de estimular las relaciones entre ellos; pero, no como la única (Aguado, 2003, citado en García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, p. 95) puesto que el ámbito extraescolar a través de la educación social tiene muchas posibilidades.

Como conclusión, podríamos definir la Interculturalidad (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007) como un “conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes”. De esta manera, implicará que se reconozca y comprenda la existencia de otras culturas, su respeto, comunicación e interacción con ellas.

Una sociedad es intercultural cuando sus “grupos e individuos interactúan, entran en contacto, dialogan, llegando a síntesis culturales y enriquecimientos mutuos, que no es lo mismo que llegar a una fusión tipo melting pot, en la que se pierden o erosionan profundamente las identidades de origen” (Pulido Moyano, 2005, citado en Lario Bastida (Coord.), 2007, p. 221).

Implica respeto, intercambio, aceptación, supone “la búsqueda cooperativa de un espacio sociocultural común, sin renunciar a la especificidad diferencial de cada una de las partes (Caselles, 2005, citado en Jiménez Fernández, 2005, p.

202), armonización, “exige el reconocimiento explícito de los derechos de entidades y grupos socioculturales distintos y la promoción y defensa de éstos y de sus obligaciones” (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, p. 92). De modo que, siguiendo a los autores anteriores (pp. 92-92), la interculturalidad pretende unas acciones educativas y sociales que defiendan los derechos inherentes a toda manifestación personal cultural, surgiendo “como respuesta y alternativa al asimilacionismo, y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua”.

La interculturalidad sería “el estado ideal de convivencia de una sociedad formada por personas de procedencia geográfica muy dispar, donde sus habitantes basan las relaciones interpersonales en el conocimiento mutuo y en el respeto a la diversidad” (Ridao, 2007, en Lario Bastida (Coord.), 2007, p. 221).

6. Confusión terminológica

Una vez que hemos hecho mención de las diversas definiciones dadas a los términos Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad, merece capítulo aparte la comparación y diferenciación de las mismas. Se hace imprescindible debido a la asimilación que se ha llevado a cabo entre ellos en diversas localizaciones geográficas, es decir, se ha considerado multicultural y pluricultural como iguales, en ocasiones; pero, ahora aclararemos la imposibilidad de asimilarlas y confundirlas.

Como todo campo de estudio de nueva aparición, son muchos los que utilizan dicho principio como excusa para expresarse más “libremente” sobre los conceptos que nos ocupan. Así, es esta postura de ligereza la que nos lleva a la producción de diversas opiniones y definiciones sobre un mismo concepto, tan distintas y en ocasiones excluyentes, que provocan la inexistencia de unanimidad incluso en el uso. De manera que, el ciudadano que tiene como única fuente documental los telediarios, los periódicos e internet, se encuentra con que en ellos, los periodistas han utilizado inadecuadamente los términos, o bien, se han servido de fuentes de diversa procedencia nacional e internacional. Este uso no comparado y de otros países trae mayor confusión, puesto que resulta ya difícil hallar un criterio de unión entre especialistas de un mismo país, cuánto más no lo será si introducimos las opiniones exteriores.

Primero, debemos mencionar que las definiciones que más se suelen confundir son los términos Pluriculturalidad y Multiculturalidad. Si bien, es cierto que hacen referencia a ciertas ideas similares; pero, engloban conceptos principales distintos aunque familiares. Estas confusiones no se producen con Interculturalidad,

que será usada como término capaz de producirse en contextos (y aquí es donde viene la confusión) Pluri o Multiculturales. Ahora bien, en segundo lugar citemos que son mayores las ocasiones en que quienes usan los distintos conceptos hacen una aclaración sobre el modo en que hacen uso de cada uno de ellos. Así, realizan una definición más acerca de qué entienden por cada uno y el porqué de su consideración.

La Pluriculturalidad es entendida como un fenómeno que hace referencia a la existencia de diversas culturas; pero, se suele presentar como “muchas culturas” debido al hecho de que Mono es uno (singular) y Pluri son varios (plural). Aquí, en la interpretación de los prefijos estriba la principal diferencia y el pie para las confusiones. No obstante, el prefijo inter no ofrece confusiones posibles porque ya implica una idea distinta de interrelación, así pues, nos vamos a centrar en la Pluriculturalidad y en la Multiculturalidad.

Son muchos los autores comentados que presentan la Pluriculturalidad como sinónima de Multiculturalidad y a la inversa. En este enfoque vemos que la problemática se centra en la interpretación de los prefijos. Por un lado, multi hace referencia a múltiples, a una gran cantidad de, a muchos; por otro lado, pluri es interpretado de muchas formas:

- ✓ Gran cantidad, muchos... En relación con que el término plural es utilizado como opuesto a singular (uno sólo).
- ✓ Haciendo referencia a muchas pluralidades, a lo plural que no como opuesto a singular.

Así, podríamos considerar la Pluriculturalidad como un fenómeno actual que muestra la diversidad cultural de un territorio o en un territorio. Y, la Multiculturalidad, como un fenómeno que habla de muchas culturas que coexisten en un territorio sin más. Por ello, esta última más que asimilada por la primera, debe considerarse como una respuesta a la situación que supone un territorio con una gran pluralidad cultural.

En el *Congreso sobre legislación de Chile* (2002), ya citado con anterioridad, se produce una confusión terminológica: se usan Pluriculturalidad y Multiculturalidad indistintamente. Pero, Multiculturalismo es presentada como una pluralidad de culturas, de un derecho a la diferencia; pero, no se menciona la coexistencia sin más, sino un derecho a la diferencia, que es lo que implica/supone la Pluriculturalidad.

Por otra parte, ciertas consideraciones acerca de la Pluriculturalidad y la Multiculturalidad pueden inducir a negaciones de los mismos. Es decir, siguiendo a Sartori (2002), vimos cómo la Multiculturalidad, al consistir en una mera coexistencia de culturas, suponía negar el hecho Pluricultural (existencia de gran variedad cultural en un mismo territorio).

Vemos que, si se exponen los conceptos de forma que nieguen los anteriores, caeremos en la pregunta acerca de la existencia de los mismos. No podemos considerar real la Pluriculturalidad si la Multiculturalidad es entendida como un fenómeno que la cambia, que la niega porque la propia Multiculturalidad al hablar sólo de coexistencia supone una marginación, por parte de las culturas mayoritarias a las minoritarias, y así, negarán esta variedad.

También, mencionamos en páginas anteriores la fusión de significados. Hay autores que, únicamente, mencionan la Pluriculturalidad y la Interculturalidad, mencionando la primera como "coexistencia" de una diversidad cultural. Esto supone que funda una de las más numerosas características asociadas a la Multiculturalidad (coexistencia), pero definirán la Multiculturalidad como el "reconocimiento de la diferencia". Es como si estuviésemos en un mundo al revés. Aclaremos este punto: la pluralidad de culturas que encontramos en la Pluriculturalidad, trae consigo que se considere que hay una "diferencia", conviven, coexisten y podrían integrarse si tuviese lugar una Interculturalidad. La Multiculturalidad no implicaría, exactamente, lo que se considera como "reconocimiento del otro", sino la constatación de que hay otras culturas, pero no se les presta atención ni se dan intenciones de contacto social con respecto a ellas.

Centrémonos ahora en toda la terminología relacionada con estos tres conceptos: Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad. Comencemos por citar los siguientes términos que, en un principio, nos llevaron a pensar en una terminología afín a los conceptos que nos ocupan. Primero, surgió el Pluriculturalismo, después el Multiculturalismo y el Interculturalismo. Cada una de estas palabras era utilizada en los documentos consultados, con absoluta libertad, de forma indistinta. Así pues, llegamos a la conclusión de que:

Pluriculturalidad = Pluriculturalismo

Multiculturalidad = Multiculturalismo

Interculturalidad = Interculturalismo

No obstante, dos de ellos podrán ser vistos como iguales pero en diferentes planos de significado. Fue Giménez Romero (2002) quien nos ofreció esa visión, que ayudó a mantener alejada una posible confusión terminológica. En el esquema ya comentado en el epígrafe sobre la definición del concepto de Pluriculturalidad, vemos la siguiente estructuración:

1. Un plano fáctico o de los hechos → Aquí encontraríamos la Multiculturalidad y la Interculturalidad.
2. Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas → Nos encontramos con el Multiculturalismo y el Interculturalismo.

Es más, tanto una modalidad Multicultural como una modalidad Intercultural se nos presentan como posibilidades del Pluralismo Cultural.

7. Bibliografía

- Abella, C. (2002). *Interculturalismo, inmigración, multiculturalismo: análisis del discurso editorial de la prensa española* (<http://carlosabella.com>), consultado el 25 de abril de 2007.
- Aguado Odina, M. T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Aguado Odina, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguirre, A. (Ed.) (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bárdenas.
- Boas, F. (1940). *Race, Language and Culture*. Nueva York: Free Press.
- Boas, F. (1990). *Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural*. Madrid: Círculo de Lectores.
- *Canadian Multiculturalism Act (1985). C. 24 (4th Supp.)*.
- Carbonell Paris, F. (2000). *Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Ponencia presentada en el Seminario Mediterrània, Barcelona.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002. *Boletín CIDE de Documentación bibliográfica*, Mayo.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004). *Boletín CIDE de temas educativos*, 13, 1-21.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa y Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, 168. Madrid: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Vallesca, D. (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: Perpetuo Socorro.
- Díez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Essomba, M. A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.



- Feroso P. (Ed.) (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Feroso, P. (Ed.) (1992). *Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Feroso, P. (Ed.) (1992). *Educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- García Martínez, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- García Martínez, A. (Dir.) (2007). *Inmigración, juventud y problemas sociales*. Jumilla: Excmo. Ayuntamiento de Jumilla, Concejalía de Juventud e Inmigración y Región de Murcia, Instituto de la Juventud.
- García Martínez, A. (Dir.) (2009). *El diálogo intercultural*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García Martínez, A. y Escarbajal de Haro, A. (Dir.) (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Editorial Abecedario.
- García Martínez, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Martínez, A., Sáez Carreras, J. y Escarbajal de Haro, A. (2000). Educación Intercultural: Modelos básicos. *Pedagogía Social*, 4 (2ª época).
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez Romero, C. (1997). *La naturaleza de la mediación intercultural, 3. Migraciones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro*, Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas, 8.
- Giménez Romero, C. y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Girard, R. (2006). *Los orígenes de la cultura*. Madrid: Trotta.
- Gombrich, E. H. (2004). *Breve historia de la cultura*. Barcelona: Península.
- Grendi. P. (2004). *Multiculturalidad o Pluriculturalidad* (<http://surdelsupatagonia.com>), consultado el 11 de abril de 2007.
- *Integrazione, multiculturalismo o pluriculturalismo: entrevista a Massimo Fini* (<http://ariannaeditrice.it>), consultado el 12 de abril de 2007.
- Jiménez Fernández, C. (Coord.). (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría lineal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lamo de Espinosa, E. (Ed.) (1995). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lima Torrado, J. (2002, noviembre). *¿Qué modelo de integración social? Pluriculturalismo versus Multiculturalismo*. Ponencia presentada en el IV Congreso Católicos y Vida Pública. Desafíos globales: la Doctrina Social de la Iglesia hoy, Madrid.
- Malgesini, G y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Edición revisada en La Catarata.
- Malinowski, B. (1922). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- Malinowski, B. (1972). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Marx, K. (edición 2003). *El Capital*. Barcelona: RBA.
- Millán, T. A. (2003). *Fundamentos socioculturales de la educación*. Los Visonos, Chile: CEDAD.
- Molina Luque, F. (2003). *Educación, Multiculturalismo e Identidad*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Morgan, L. H. (1990). *La sociedad primitiva*. Puebla: Colofón.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz Sedano, A. y Menchén Bellón, F. (2002). Una perspectiva de la educación intercultural: enfoques y modelos. *Creatividad y Sociedad*, 2, 33-40.
- Passera, C. (2005). Entrevista a Massimo Fini (<http://ariannaeditrice.it>), consultado el 12 de abril de 2007.

- Pérez Juste, R. (2004, septiembre). *Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.
- Rodríguez Navarro, H y Rodríguez Rojo, M. (2005). *El interculturalismo, tema de nuestro tiempo*. Ponencia presentada en el XII Congreso de psicología de la infancia y de la adolescencia (INFAD 2005). Nuevos contextos psicológicos en educación: dando respuestas, Valladolid.
- Rodríguez Regueira, J. L. (2001). Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social. *Gazeta de Antropología*, 17.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1995). *¿Qué es una sociedad multicultural?* Madrid: Claves de la Razón Práctica.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Tylor, E. B. (1871) (1929). *Primitive Culture*. Londres: John Murray.
- UNESCO (1982). *Declaración de México*. Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, México.
- Walsh, C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. *Boletín ICCI-RIMAI. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, 36.

Unidad 3 (2/2)

La Educar en contextos culturalmente diversos

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 3: Educar en contextos culturalmente diversos

Tabla de Contenidos

1.INTRODUCCIÓN.....	1
2.PROPUESLAS EDUCATIVAS ACTUALES RELACIONADAS CON LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	3
3.EDUCACIÓN MULTICULTURAL.....	6
Modelos de Educación Multicultural.....	7
4.EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	9
Modelos de Educación Intercultural.....	11
5.BIBLIOGRAFÍA.....	13

1. Introducción

La evolución económica mundial desde mediados del siglo XX, hasta la actualidad, ha producido los mayores movimientos migratorios de la historia de la humanidad, provocando un vuelco en la estructura sociocultural del país. Dichos movimientos migratorios motivados, en su mayor parte, por la búsqueda de empleos que mejorasen las condiciones de vida de las familias, han supuesto la aparición de conflictos debidos a la toma de contacto entre culturas muy diferentes y, al mismo tiempo, la aparición de necesidades que deben ser satisfechas, mediante algún tipo de derecho regulador internacional (García Martínez y Escarbajal de Haro, 2009), que garantice el entendimiento y la co-construcción de una sociedad intercultural.

Los conflictos que estas situaciones generan son fruto del concepto que el propio ser humano tiene de posesión y pertenencia. Pertenencia a una cultura predominante e importante, gracias a las ideas de globalización extendidas desde la intencionalidad de hacer un frente único que pueda colocarse en posición de igualdad frente a la gran potencia mundial estadounidense; y de posesión de la cultura con mayúsculas, única y con mayor tradición de presencia en ese país y en Europa en general, gracias a los conceptos de nación, de estado, que fueron implantados a lo largo de siglos de historia occidental.

De acuerdo con ello, cada país se considera en posesión de la “verdad cultural”, de una verdad única en base a la cual debe educarse a cada uno de los miembros presentes en dicha sociedad, dejando de lado cuestiones culturales que puedan diferenciar visualmente a cada miembro. Para muestra, la situación que se ha dado en Francia con referencia al uso del velo por parte de las estudiantes musulmanas, situación que ya ha podido observarse en España en este último mes de Abril de 2010.

Los niños que llegan a otros países de la mano de unos progenitores deseosos de darles una vida mejor, son las víctimas de las situaciones anteriormente comentadas. De modo que, para evitar las difíciles situaciones que puedan vivir, no sólo se debe contar con una formación que garantice la acogida de estos inmigrantes, sino que los familiares que han llevado a sus hijos consigo, también, deben ser educados para garantizar una situación socio-familiar adecuada en la nueva sociedad de la que han entrado a formar parte.

Siempre será la educación el instrumento que trate de garantizar la comprensión, la tolerancia entre las diferentes naciones y grupos étnicos o religiosos; así tal y como afirma la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ya que, de acuerdo con García Martínez y Escarbajal de Haro (2009, p. 12), que una sociedad sea justa para cada uno de sus miembros, depende de “la promoción y el desarrollo de las prácticas participativas en la democracia (...) y de aprovechar el desarrollo del conocimiento (...) a través del acceso a la educación”. Piaget (citado en Martín del

Campo, 2000, p. 7) consideraba que el principal objetivo de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones, así como formar mentes que puedan criticar y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

De acuerdo con ese objetivo, se puede considerar que la educación intercultural sostiene la necesidad del reconocimiento de la diferencia y la aceptación activa de la misma; de este modo, para que sea posible la interculturalidad debe *reconocerse* la complejidad de las sociedades actuales. Sin ese reconocimiento, que ayuda a conocer la diversidad y a respetarla como tal, no sería posible conseguir un acercamiento entre culturas. Estamos hablando del proyecto democrático de la interculturalidad, que supone que nuestra sociedad pluricultural no avanzará en esa dirección hasta que fomente procesos interculturales que permitan encuentros, conocimientos y, principalmente, comprensión entre las diversas culturas presentes en nuestro país, ya sean inmigrantes o autóctonas. El más completo sentido de la interculturalidad consistiría en respetar porque conocemos, y conocer porque hemos llevado a cabo un acercamiento no asimilacionista para conseguir la integración cultural. Partimos de la consideración de que la interculturalidad sería el estado ideal de convivencia de toda sociedad formada por personas de dispar procedencia geográfica, en la que sus habitantes basen sus relaciones sociales en el conocimiento mutuo y en el respeto a la diversidad que las caracteriza.

La sociedad española ha afrontado gran cantidad de cambios sociales a lo largo de la última década, cambios que la han llevado a plantearse la necesidad de una revisión a nivel educativo y formativo. En una escuela homogenizadora, ha costado mucho hablar de educar en la diversidad en el aula: al principio, esa denominación incluía a los niños "especiales", aquellos que no tenían un proceso de aprendizaje igual de rápido que los otros niños; y, más tarde, con la llegada de inmigrantes y sus efectos escolares, los profesionales comenzaron a encontrarse con otro tipo de niños que, si bien no tenían problemas de aprendizaje derivados de psicopatologías, sí tenían desarrollos diferenciados derivados al desconocimiento de la lengua o derivados de conocimientos diferentes a aquellos presentes en los currículos del sistema educativo español. Y, esos alumnos no deben ser tratados únicamente como "simplemente diferentes", sino que debe encararse su proceso de enseñanza-aprendizaje como "un par inseparable, constituido por sus rasgos comunes y por sus diferencias diversificadoras" (García Martínez y Escarbajal de Haro, 2009, p. 3), evitándose la separación indiscriminada para evitar oponerse al "postulado democrático que exige un tratamiento igual para todos".

En definitiva, la Educación Intercultural (desarrollada en epígrafes posteriores) implica un compromiso por parte de los docentes y de las familias de los discentes: el alumnado que es hijo de inmigrantes y los niños autóctonos que comparten las aulas con ellos, deben acostumbrarse a una serie de prácticas educativas "diferentes" en un principio; pero, que deberían convertirse en

constantes y comunes, en pro de conseguir el desarrollo de un sano diálogo intercultural entre todos los componentes de la sociedad española.

Este tipo de práctica educativa intercultural, llevada a la práctica con los instrumentos adecuados, permite al alumnado como futuro miembro social de derecho, entender la mentalidad “del otro”, preparándole para conocer las claves de la comprensión del compañero, incorporando a los suyos propios aquellos valores y actitudes que considere tengan una validez universal. Todo ello, destinado a evitar la exclusión y otras tendencias que puedan afectar a la convivencia pacífica del conjunto de la sociedad.

2. Propuestas educativas actuales relacionadas con la diversidad cultural

“El movimiento de la educación para todos, y el de la escuela (y la sociedad) inclusiva se ha ido configurando como el nuevo paradigma de la educación” (Jiménez Fernández, 2005, p. XV). Esas palabras de Jiménez Fernández nos acercan a la realidad de la actualidad, momento en el cual la educación debe responder a más situaciones que las que anteriormente planteaba la sociedad, es decir, los discentes se encuentran con “otros” cuyas prácticas sociales se desarrollan de un modo diferente a las suyas, y no saben cómo actuar en estos casos. Las relaciones sociales van a ser diferentes con estos discentes recién llegados y, los alumnos esperan que alguien les muestre cómo deben comportarse, cómo deben interactuar o si deben hacerlo siquiera. Ante esta situación, familiares y docentes deben aunar criterios y esfuerzos, respaldando las actuaciones educativas emprendidas en los centros. Sin embargo, no sólo el ámbito educativo formal debe cuidarse, sino también el no formal.

No todas las Comunidades Autónomas enfocan del mismo modo la educación del alumnado hijo de inmigrantes, no siempre se desarrolla dentro de los límites de la clase con todo el alumnado presente. Como muestra el siguiente gráfico (CIDE, 2005, p. 63), la libertad autonómica también llega a la aplicación de las medidas para hacer frente al fenómeno migratorio a nivel educativo. En ella, se muestra cómo se atiende al alumnado inmigrante, si de forma integrada en los proyectos curriculares, si en el marco del Plan de Atención a la Diversidad o bien en los Programas de Compensación Educativa; de manera que, la disparidad de enfoques de cada comunidad a la hora de hacer frente a la situación derivada de las migraciones, trasluce la escasez de referencias legales comunes que las pueden sustentar, derivando en posibles problemas si se producen cambios de domicilio de una comunidad a otra (ya que la atención al alumnado volvería a modificarse).

	AN	AR	AS	BA	CN	CT	CM	CL	CA	EX	GA	MD	MU	NA	PV	RI	VA	CE	ME
A. Valoración positiva del pluralismo cultural	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
B. Atención a la diversidad del alumnado	B1.	•		•	•			•	•	•	•				•		•		
	B2.			•	•	•	•						•	•					
	B3.			•			•	•			•	•	•	•	•	•		•	•
C. Plan global de atención a la interculturalidad	•	•			•	•	•		•	•		•	•				•		
D. Plan socio-comunitario de educación intercultural	•	•	•		•		•			•	•	•	•						

B1. Incorporada en los proyectos curriculares.

B2. En el marco del Plan de atención a la diversidad.

B3. Integrada en los Programas de compensación educativa.

(AN: Andalucía; AR: Aragón; AS: Principado de Asturias; BA: Islas Baleares; CN: Canarias; CT: Cantabria; CM: Castilla-La Mancha; CL: Castilla y León; CA: Cataluña; EX: Extremadura; GA: Galicia; MD: Madrid; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco; RI: La Rioja; VA: Comunidad Valenciana; CE: Ciudad Autónoma de Ceuta; ME: Ciudad Autónoma de Melilla).

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Comunidades Autónomas.

Tabla nº 1: Atención al alumnado inmigrante según cada comunidad autónoma.

Se ha tenido en cuenta la realidad de la adaptación al sistema educativo español por parte del alumnado inmigrante. Realidad que puede estructurarse en 4 fases (VV. AA., 2004):

Primera fase: Llegada y primeras impresiones. (...) se caracteriza por el entusiasmo y la euforia del primer momento. (...) sentimiento positivo hacia éste y hacia las nuevas oportunidades (...).

Segunda fase: Choque cultural. (...) produce una gran inseguridad, ansiedad y preocupación. En ocasiones no se entiende la lengua y los comportamientos sociales del entorno pueden resultar un puzzle incomprensible. (...)

Tercera fase: Recuperación y optimismo. Una vez superada la fase anterior, la tercera se caracteriza por la recuperación de las expectativas de la primera. (...)

Cuarta fase: Adaptación. Se empieza a valorar los aspectos positivos, a sentirse como una parte de la comunidad y se consigue un equilibrio emocional con respecto a la valoración que se realiza de las dos culturas de las que son partícipes. (p. 46-47).

Así, de acuerdo con esas 4 fases, surgen dos propuestas educativas principales: la multicultural y la intercultural. Si la educación multicultural, de acuerdo con Ridao (2006, en Lario Bastida (Coord.) 2006, pp. 221-222) es una

realidad existente en muchas aulas del país y se caracteriza porque personas de distinta procedencia geográfica “conviven en un mismo espacio sin apenas relacionarse con los ciudadanos de cultura distinta”, conservando sus costumbres, filosofía de vida, etc.; podemos considerar la educación intercultural como una realidad que permite “incluir en el currículum aquellos conocimientos que serían útiles a todos los niños, independientemente de la cultura a la que pertenezcan”. La educación intercultural quiere “favorecer y reforzar las bases de una relación recíproca entre diferentes sociedades, (...) entre grupos culturales mayoritarios y minoritarios” (García Martínez y Saura Sánchez, 2009, en García Martínez y Escarbajal de Haro (Dir.), 2009, p. 160); y, para ello, es necesario que los cambios en política educativa se concreten en estrategias y reformas legislativas adecuadas para garantizar la igualdad de oportunidades en el mundo laboral.

Los modelos multiculturales van encaminados a la coexistencia pacífica, basándose en mostrar “cierto interés por el conocimiento de las otras culturas, aunque, en ocasiones, es una fascinación que no va más allá de lo exótico y lo folclórico” (Rodrigo Alsina, 2009, en García Martínez (Dir.), 2009, p. 105). Mientras que, en los modelos interculturales se insiste en el reconocimiento de las marcas culturales que puedan encontrarse en la propia cultura, viviéndose esas culturas vecinas como propias.

Las propuestas educativas interculturales aportan elementos como la interacción y la interrelación entre los diversos grupos que forman parte del sistema; mientras, que las propuestas multiculturales son más un proceso de reflexión sobre su propia conciencia cultural, es decir, se toma conciencia de otras culturas, de posibles conflictos debidos al choque cultural, pero no se insiste en la interacción como elemento principal de superación de éstos. Básicamente, la educación intercultural pretende incluir una serie de elementos que eliminen las carencias que muestra una situación multicultural; de manera que, esa educación apostará por la interculturalidad si “se orienta a la consecución de fines y valores morales alcanzables por la vía del consenso libre y abierto a la participación igualitaria de todos los miembros de una comunidad” (Rabadán Rubio, 2009, en García Martínez y Escarbajal de Haro (Dir.), 2009, p. 230).

Cada uno de los modelos que ofrecen las propuestas educativas multiculturales e interculturales, se caracteriza por unos elementos. Elementos como el trabajo en equipo, la interacción entre discentes y docente, el aprendizaje cooperativo, la reflexión y el autoaprendizaje..., característicos del modelo intercultural, son estrategias imprescindibles para la consecución de los objetivos interculturales; y, por supuesto, se hace impensable que los docentes encargados no cuenten con formación en dichos procedimientos. Como bien afirma De Haro Rodríguez (2009, en García Martínez (Dir.), 2009, p. 239), “el desarrollo de la interculturalidad para por una adecuada formación del profesorado”.

A continuación, se presentarán más detalladamente cada una de estas propuestas educativas, cada uno de estos “modos de gestionar la diversidad

cultural" (Martínez de Miguel, 2009, en García Martínez (Dir.), 2009, p. 362), que pretenden dar respuesta a dichas situaciones, partiendo de diferentes premisas.

3. Educación Multicultural

Nace a finales de los años '60, sin un modelo teórico-práctico único; debido, obviamente, a la diversidad de definiciones sobre la Multiculturalidad y al hecho de que la interculturalidad ha tendido a considerarse, de acuerdo con Muñoz Sedano (2001), como un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles de todos los grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Es decir, se "acepta que puede haber conflicto cultural, pero se insiste en la necesidad de superarlo mediante el respeto al otro y la comunicación" (Sánchez Lázaro, 2009, en García Martínez y Escarbajal de Haro (Dir.), 2009, p. 29); así, este tipo de intervención educativa multicultural intentaría "proyectar una imagen positiva de estos grupos (marroquíes, peruanos, nigerianos...) en el desarrollo curricular de la escuela, defendiendo su derecho a la diferencia pero no defendiendo su derecho a la igualdad" (Alegret, 1992, en Feroso (Ed.), 1992, p. 96).

La Educación Multicultural pretendía, en sus inicios, "igualar las oportunidades educativas para los alumnos y alumnas de culturas diferentes" (Bueno, 1997, p. 12). Desde esta perspectiva educativa, el "racismo simplemente es una cuestión de actitudes y creencias, ignorando las estructuras sociales y económicas subyacentes" (Alegret, 1992, en Feroso (Ed.), 1992, p. 94).

Banks (1997, citado en García Martínez, Escarbajal de Haro y Escarbajal Frutos, 2007) define la Educación Multicultural como un campo de estudio cuyo principal propósito es crear las mismas oportunidades educativas para estudiantes de diversas etnias, clases y grupos sociales y culturales. Esta interpretación resulta muy ambigua, puesto que no queda claro cómo deben enfocarse esas oportunidades; sin embargo, de acuerdo con García Martínez (2004), esas actuaciones que propone llevan a que los grupos minoritarios adopten las prácticas de los grupos mayoritarios si quieren garantizarse una igualdad de oportunidades en todos los campos.

La Educación Multicultural debe caracterizarse, según García Martínez, Escarbajal de Haro y Escarbajal Frutos (2007) por: asegurar la diversidad en los contenidos culturales y en su transmisión, fomentar la conciencia de la diversidad cultural en el alumnado, formar a los discentes con recursos necesarios para conocer la diversidad, evitar ideas exclusivas ante la preservación de la identidad cultural minoritaria y diseñar programas prácticos con medidas de compromiso comunitarias.

De acuerdo con todas esas posibilidades se deduce que una de las finalidades de la Educación Multicultural se centra en preparar al alumnado para

comprender y adaptarse a cualquier situación social (tanto en una macrocultura como en una microcultura). Es decir, pretende desarrollar una competencia multicultural, que les otorgue conocimientos sobre otras culturas, habilidades no sólo lingüísticas y actitudes positivas respecto a la diversidad cultural.

La intención de integrar una cultura mayoritaria con otra minoritaria no parece ser la intención del Multiculturalismo, entendido como un conjunto de iniciativas públicas destinadas a reconocer y tolerar la diversidad de culturas e identidades en la sociedad, a través de la garantía de ciertos derechos a los grupos minoritarios, que no evita la segregación y la exclusión. De modo que, la Educación Multicultural no garantizaría los mecanismos para lograr la interrelación cultural, sino, únicamente, garantizar la máxima igualdad de oportunidades para los alumnos procedentes de minorías culturales, sin opciones de mezclarse con los otros grupos culturales.

Con respecto al currículo adecuado para este enfoque educativo, es necesario que sea comprehensivo, interdisciplinar, centrado no sólo en aspectos de la cultura mayoritaria, sino que preste atención a los objetivos básicos de la Educación Multicultural, como son el fomento de actitudes positivas, de competencias lingüísticas y comportamentales plurales, de igualdad de oportunidades escolares y la mejora del autoconcepto de la propia identidad. Así, la propuesta multicultural pretende incluir en el currículo elementos de la cultura y la historia de los grupos étnicos no dominantes, dando por supuesto que esa mera inclusión producirá el resultado esperado: la eliminación de posturas racistas; actuación que consideramos no es suficiente para desmitificar estereotipos culturales. Moodley (1986, citado en Bueno, 1997, p. 3) considera que en la "Educación Multicultural se halla implícita una concepción algo estática de la cultura", de manera que ofrece un conjunto de características inmutables atribuibles a grupos diversos de personas; de este modo, no se considera que una cultura evolucione o se vea influenciada por otras a través de sus múltiples contactos.

Modelos de Educación Multicultural

La educación Multicultural nace a finales de los años '60, sin embargo, no encontramos un modelo teórico-práctico único referido a este modelo educativo. Esto se debe a la diversidad de definiciones sobre el término Multiculturalidad, y por ello, los modelos posibles de actuación son tan variados. Por supuesto, nos encontramos ante una doble problemática: por un lado, las definiciones que incidirán en los modelos Multiculturales de educación; y, por otro lado, la problemática en su realización, en su puesta en práctica.

La elaboración de estos diversos modelos de educación Multicultural estará guiada por las fuerzas políticas que gobiernen en dicho momento, guiando las prácticas educativas del profesorado. De manera que, las diversas formaciones políticas tratarán de responder a las necesidades de sus nuevos votantes

garantizando así, no únicamente su mejor educación, sino su permanencia en el gobierno. Seguiremos el camino de Muñoz Sedano (2001), y así distinguiremos los siguientes enfoques posibles: uno orientado hacia la afirmación de la cultura del país de acogida como hegemónica, con tres modelos educativos posibles (modelo asimilacionista, modelo segregacionista, modelo compensatorio). Y, otro orientado hacia un reconocimiento de la pluralidad cultural (modelo de currículum multicultural, modelo de orientación multicultural, modelo de pluralismo cultural, modelo de competencias multiculturales). Procedamos ahora a un análisis de cada una de las posibilidades de modelos educativos.

Puesto que la Multiculturalidad es entendida como coexistencia de culturas pero no relaciones de integración entre ellas, veremos que esa diversidad cultural es considerada una amenaza a la integración y cohesión social (Muñoz Sedano, 2001). Y, desde esta perspectiva, nos encontramos ante el momento asimilacionista, que lleva a la pérdida de la cultura más "débil", es decir, se considera que los alumnos de las minorías étnicas deben ser orientados hacia la liberación de su identidad étnica, para no sufrir retrasos en su carrera académica (Muñoz Sedano, 2001).

Se argumenta que se debe producir esta asimilación porque llevar a cabo adaptaciones para facilitar la adquisición del aprendizaje les ralentizaría en el aprendizaje, por ejemplo, del idioma, que impediría su acceso al mundo laboral. Así pues, son vistos como una carga para el desarrollo "normal" de la práctica educativa.

En cuanto al modelo segregacionista, nos lleva a la segregación de las minorías étnicas o grupos raciales concretos. Es decir, a la separación de estas culturas en escuelas específicas para ellos. Tenemos como ejemplos el apartheid sudafricano y la segregación estadounidense que tenía lugar hasta los años '50, e incluso en España se realizó esta práctica con las "escuelas puente" para gitanos.

Por último, el modelo compensatorio considera que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos sociofamiliares en los que no gozan de posibilidades de éxito para la escuela, y, por ello, necesitan programas compensatorios (Muñoz Sedano, 2001). Esta consideración presenta al niño de estas minorías como un alumno que, culturalmente, posee un escasísimo nivel, necesitando ayuda para mejorar; pero, esa ayuda le llevará a rechazar su propia cultura si quiere saber defenderse adecuadamente en su nueva sociedad. En España, los alumnos inmigrantes son encomendados a los profesores encargados de las necesidades educativas especiales, como si fuesen más "retrasados" en el colegio debido a su ambiente familiar.

Si tenemos en cuenta el reconocimiento de la pluralidad cultural nos encontraremos con los siguientes modelos, a cuya difusión contribuyeron la Escuela de Chicago (con su relativismo cultural) y la sociología británica.

El modelo de currículum multicultural supone la inclusión de aspectos de las culturas minoritarias en los currículos escolares, pero sin tener en cuenta más que la inclusión y sin revisarlos. Los programas biculturales y bilingües ofrecen la posibilidad de mejorar ese posible mal funcionamiento debido al idioma, organizándose programas que atienden ambas lenguas. En el programa de transición vemos que se atiende en el momento preescolar al alumno en su lengua originaria para luego pasar progresivamente a la nueva. Por último, el programa de mantenimiento de la lengua materna supone mantenerla para que se refuerce su identidad y su autoconfianza en el desarrollo de sus posibilidades en todos los sentidos.

La vinculación de la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos (Muñoz Sedano, 2001), nos trae el modelo de orientación multicultural. Básicamente, podríamos presentarlo como un programa que se centra en desarrollar la "autoconciencia cultural", fortaleciéndola y preservando su desarrollo en la nueva sociedad.

El modelo de pluralismo cultural parte del respeto y reconocimiento de todas y cada una de las culturas de un territorio, ya sean de nueva llegada o no. La perspectiva asimilacionista potenció todavía más el deseo de enraizar nuevos modelos como éste, que favorecieron la pluralidad cultural en contraposición a la homogeneización que defiende el asimilacionismo.

Y, por último, el modelo de competencias multiculturales propuesto por Gibson (1976) es un proceso por el que una persona logra r un cierto número de competencias en diferentes sistemas de normas. Es decir, que el desarrollo de unas determinadas habilidades, actitudes... les lleven a poder participar activamente en las culturas mayoritaria y minoritaria. De un mismo modo, sin carencias de ningún tipo en cualquiera de ellas.

Podemos concluir, diciendo que estos modelos multiculturales responden al concepto de Multiculturalidad entendida como coexistencia que no integración ni participación compartida de actividades sociales.

4. Educación Intercultural

Propone la integración cultural de las poblaciones que habitan un mismo territorio en un proceso dinámico y recíproco que no anula las referencias culturales ni elimina las opciones de síntesis cultural (García Martínez, 2004); de modo que, supone la participación de todos los miembros de la sociedad para conseguir una interacción que garantice los mismos derechos y libertades a unos y otros. Así, la Educación Intercultural "debería tomar como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea y el valor especial inherente a todas las culturas. (...) planteamiento que se opone a cualquier tipo de pensamiento o

praxis segregacionista" (Aguado Odina, 2005, en Jiménez Fernández (Coord.), 2005, p. 157).

La Educación Intercultural pretende "dar respuesta a la diversidad cultural apoyándose en premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como recurso educativo" (García Martínez, Escarbajal de Haro y Escarbajal Frutos, 2007, p. 124). Es "la educación del hombre en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive" (Muñoz Sedano, 1997, p. 32).

Esta posibilidad educativa en ambientes pluriculturales debe considerarse imprescindible para lograr la inclusión de todos los componentes de esa sociedad; de manera que, ésta debe orientarse hacia una mayor sensibilización de las diferencias para lograr una mejora comunicativa, hacia el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, y hacia la emancipación cultural y social de las minorías (García Martínez, Escarbajal de Haro y Escarbajal Frutos, 2007).

De manera que, la Educación Intercultural pretende partir de las diferencias culturales como foco de reflexión e investigación educativas, para así dar respuesta a las necesidades derivadas de las sociedades plurales fruto de las corrientes migratorias, presuponiendo la "participación activa de todos los implicados en la construcción y en el cambio de las relaciones sociales" (Sánchez Lázaro, 2009, en García Martínez y Escarbajal de Haro (Dir.), 2009, p. 31). Es decir, que ésta se convertiría en la etapa final del proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de posturas asimilacionistas o compensatorias, primera respuesta de la escuela con "origen en la teoría del déficit" (Escarbajal Frutos, 2009, en García Martínez (Dir.), 2009, p. 263), más allá de unidades didácticas puntuales en áreas concretas, puesto que éstas "representan un multiculturalismo blando que cae en muchas ocasiones en lo anecdótico y folclórico. Sí a la celebración de estos días y semanas pero unido a ello la diversidad cultural existente en las aulas debe estar reflejada día a día en la vida de un centro educativo" (De Haro Rodríguez, 2009, en García Martínez (Dir.), 2009, p. 237).

Educación en la interculturalidad supone, entonces, construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir de la cultura de los demás, estará orientada a "la consecución de fines y valores morales alcanzables por la vía del consenso libre y abierto a la participación igualitaria de todos los miembros de una comunidad" (Rabadán, 2009, en García Martínez y Escarbajal de Haro (Dir.), 2009, p. 230), y al reconocimiento "de la complejidad de lo que somos como nación, no sólo una sino muchas culturas" (Castro, 2008).

Así, este tipo de propuesta educativa "implica incluir en el currículum aquellos conocimientos que serían útiles a todos los niños, independientemente de la cultura a la que pertenezcan" (Ridao, 2007, en Lario Bastida (Coord.) 2007, p. 222), para evitar la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida, cuyos modelos (asimilacionista, segregacionista y compensatoria, de acuerdo con Muñoz Sedano y Menchén Bellón, 2002) están muy extendidos.

La positiva aplicación de la Educación Intercultural implica la existencia de los siguientes elementos: un currículo adecuado a las necesidades de los discentes hijos de inmigrantes y a la formación del personal docente, acorde con los objetivos que deben conseguir, tanto a nivel conceptual como procedimental y actitudinal. De modo que, a la formación pedagógica en profundidad se añadirá la necesidad de una formación más especializada en los ámbitos interculturales y su conocimiento de otras culturas hará más conscientes a los docentes de la escala de valores que sustenta su propia cultura. Tal y como demostró la experiencia educativa realizada en centros escolares murcianos, recogida por Sevilla (2003, p. 7), quien afirma la necesidad de institucionalización e inclusión "de forma normal en la actividad docente y escolar del centro". También, precisará de unas "condiciones éticas básicas que, apoyadas en un contexto legal propicio, hagan valer esos principios en el marco de una relación entre personas y grupos iguales en derechos aunque distintos en percepciones, cultura y experiencias vitales" (García Martínez, 2007, p. 89). Además, la propuesta intercultural creará condiciones socioculturales que partan del reconocimiento de la diversidad, para garantizar la integración, el intercambio, el reconocimiento "del otro"; de manera que, su afianzamiento será posible si el conjunto de agentes implicados avanza en el conocimiento recíproco, en el desarrollo compartido y en la apreciación del papel transformador del encuentro cultural. Y, todo ello, gracias a la institución educativa, que se "convierte en una pieza clave en el intento de alcanzar dicho objetivo" (De Haro Rodríguez, 2009, en García Martínez (Dir.), 2009, p. 227), a la formación del profesorado que forma parte de esa institución, y a "la familia, a las asociaciones de inmigrantes e incluso a la cooperación institucional entre los países de origen y de acogida" (Abad, 1993, p. 20).

Modelos de Educación Intercultural

Este modelo de intervención educativa propone la integración cultural de las poblaciones que habitan un mismo territorio. De modo que, supone la participación de todos los miembros de la sociedad para conseguir una interacción que garantice los mismos derechos y libertades a unos y otros.

De nuevo, siguiendo a Muñoz Sedano (2001) encontraremos dos enfoques: uno primero orientado hacia la integración de culturas (modelo de relaciones humanas, modelo de educación no racista); y un segundo hacia una opción intercultural que parta de la simetría cultural (modelo de educación antirracista, modelo holístico, modelo de educación intercultural). Sin embargo, encontramos tres posibilidades más de modelos educativos interculturales, de acuerdo con García, Sáez y Escarbajal (2000): modelo tecnológico, modelo hermenéutico y modelo crítico.

Comencemos por la integración de culturas a través de los modelos de relaciones humanas y de educación no racista se centran en la reducción progresiva del racismo a través de la educación en el respeto y la aceptación de los diversos grupos. Tratan de conseguirlo, principalmente, a través del aprendizaje

cooperativo; promueve el intercambio cultural, la integración, de un modo superficial que evita "problemas de roce", pero provoca un mantenimiento de prejuicios debido a la falta de profundidad real en esas relaciones.

El enfoque basado en la simetría cultural nos presenta un modelo de educación antirracista, centrado en la eliminación del racismo como sistema que defiende las desigualdades que garantizan ventajas sociales a unos pocos miembros de la sociedad. La educación antirracista, a diferencia de la educación no-racista (parte de la idea de que la sociedad no es racista en sí, sino que se llega a ello), considera que las sociedades sí son racistas y nuestro sistema educativo es el principal difusor de estas ideas.

Por otra parte, el modelo holístico propuesto por Banks supone que toda la escuela se implique en la labor educativa intercultural; pero, pretende que las actuaciones de alumnado y profesorado resulten realmente implicativas, es decir, unos proyectos de actuación que luchen contra la desigualdad. No olvida que, para ello, se debe partir también del currículo.

Muñoz Sedano (2001) nos propone un último modelo de educación intercultural, en el cual la "diversidad cultural se reconoce como legítima" y la lengua materna es "un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar". La intención de la educación intercultural tendría que extenderse a todas las escuelas, tengan o no minorías culturales, como una forma de evitar problemas de racismo, xenofobia... en la sociedad en general.

García Martínez, Sáez y Escarbajal nos ofrecen los siguientes posibles modelos de educación intercultural:

- Modelo tecnológico: Centrado principalmente en la compensación de los déficit de las minorías culturales. Pero, implicaría la potenciación del miembro culturalmente mayoritario en detrimento del otro.
- Modelo hermenéutico: Presenta la educación Intercultural con la pretensión de mejorar el autoconocimiento y estimular la cooperación, reduciendo los prejuicios y discriminaciones. Hablamos pues de un proceso gradual en el reconocimiento de la diversidad.
- Modelo crítico: Parte de la manifestación cunicular que garantice las exigencias de la democracia, que a su vez garantiza la imposibilidad de dominio cultural de una cultura sobre otra. Principalmente, pretende un reconocimiento de "iguales en la diversidad", para conseguir una vida "democrática plural y solidaria".

5. Bibliografía

- Abad, L. (1993). La educación intercultural. En VV. AA., *inmigración, Racismo y Tolerancia*. Madrid: Editorial Popular-Jóvenes contra la intolerancia (JCI).
- Aguado Odina, M. T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Aguado Odina, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, M. T., Álvarez, B. et al. (2003). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Education and Culture. Socrates.
- Bordegaray, D. E. y Novaro, G. (s.f.). *La educación intercultural ¿puede ser una política de Estado? Reflexiones sobre acciones y omisiones del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación* (<http://ctera.org.ar>), consultado el 21 de noviembre de 2008.
- Carbonell Paris, F. (2000). *Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Ponencia presentada en el Seminario Mediterrània, Barcelona.
- Carbonell Paris, F. (2002). Decálogo para una educación intercultural. *Monitor educador*, 90, 32-39.
- Carbonell Paris, F. (2003, febrero). Sobre la imposibilidad de educar la confianza. Suposiciones y propuestas para una educación intercultural. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 61-62.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002. *Boletín CIDE de Documentación bibliográfica*, Mayo.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004). *Boletín CIDE de temas educativos*, 13, 1-21.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa y Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, 168. Madrid: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Elosua, M. R. et al. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.

- Feroso P. (Ed.) (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Feroso, P. (Ed.) (1992). *Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- García Martínez, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- García Martínez, A. (Dir.) (2007). *Inmigración, juventud y problemas sociales*. Jumilla: Excmo. Ayuntamiento de Jumilla, Concejalía de Juventud e Inmigración y Región de Murcia, Instituto de la Juventud.
- García Martínez, A. (Dir.) (2009). *El diálogo intercultural*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García Martínez, A. y Escarbajal de Haro, A. (Dir.) (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Editorial Abecedario.
- García Martínez, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Martínez, A., Sáez Carreras, J. y Escarbajal de Haro, A. (2000). Educación Intercultural: Modelos básicos. *Pedagogía Social*, 4 (2ª época).
- Gibson, M. A. (1976). "Approaches to Multicultural Education in the United States". En *Anthropology and Education Quarterly*.
- Gil Jaurena, I. (2002). *La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización* (<http://psiopedagogia.com>), consultado el 11 de Abril de 2007.
- Giménez Romero, C. (1997). *La naturaleza de la mediación intercultural, 3. Migraciones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro*, Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas, 8.
- Giménez Romero, C. y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Jiménez Fernández, C. (1997 y 2000). *Guía sobre Interculturalidad* (Primera parte. Fundamentos conceptuales. Segunda parte. El enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo humano sostenible). Guatemala: PNUD.
- Jiménez Fernández, C. (Coord.). (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

- Jordán Sierra, J. A. (2003). Educar para la convivencia intercultural. *Revista de educación*, 1, 213-239.
- Jordán Sierra, J. A. et al. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1997). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jordán, J. A. (2000, abril). *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?* Ponencia presentada en la II Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro, Pamplona.
- Leiva Olivencia, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales* (<http://artidearchives.com>), consultado el 23 de Noviembre de 2008.
- Leiva Olivencia, J. J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (3), 1-8.
- Leiva Olivencia, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
- Leiva Olivencia, J. J. y Merino Mata, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (2), 1-8.
- Lima Torrado, J. (2002, noviembre). *¿Qué modelo de integración social? Pluriculturalismo versus Multiculturalismo*. Ponencia presentada en el IV Congreso Católicos y Vida Pública. Desafíos globales: la Doctrina Social de la Iglesia hoy, Madrid.
- Lima Torrado, J. (2003, noviembre). *Significado y valor de la tolerancia en el modelo multiculturalista y en el modelo pluriculturalista*. Ponencia presentada en el V Congreso Católicos y Vida Pública. ¿Qué cultura?
- Malgesini, G y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Edición revisada en La Catarata.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Muñoz Sedano, A. y Menchén Bellón, F. (2002). Una perspectiva de la educación intercultural: enfoques y modelos. *Creatividad y Sociedad*, 2, 33-40.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Vilà Baños, R. (2004, noviembre). La sensibilidad intercultural una competencia básica en la educación para una ciudadanía intercultural: un estudio diagnóstico en el primer ciclo de la ESO. Ponencia presentada en el *IV Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y participación*, Girona.
- Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis para optar al grado de Doctor, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- VV. AA. (2003). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: UNED, Education and Cultura Sócrates.

Unidad 3

Prácticas

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

PRÁCTICA 1 (Parte 1):

- ¿Qué utilización se hace del término multicultural?

- ¿Se habla de fracaso porque se pretende un acercamiento multicultural y no intercultural?

Erdogán: «La asimilación es un crimen contra la Humanidad»

El presidente alemán, Christian Wulff visita Turquía en pleno debate sobre el islam

Daniel Iriarte / Corresponsal en Estambul

Diario ABC- 19/10/2010

El presidente de Alemania, Christian Wulff, inició ayer una visita de cuatro días a Turquía en mitad de un polémico debate sobre la situación de los turcos en Alemania. Wulff ha sido duramente atacado esta semana en la prensa de su país, por un discurso en el que afirmaba que «el islam es parte de Alemania», igual que el judaísmo y el cristianismo. El diario sensacionalista «Bild» le ha calificado de «presidente de los turcos», y el semanario alemán «Focus» le presentaba en portada en un fotomontaje en el que lucía un gorro musulmán.

Esos mismos días, el primer ministro turco, Recep Tayyip Erdoğan, durante una visita oficial a Alemania aseguraba que «integración de los musulmanes no es lo mismo que asimilación». El primer ministro declaró ante un grupo de compatriotas que «es importante aprender alemán, pero no debéis descuidar el turco», y no dudó en asegurar que «la asimilación es un crimen contra la Humanidad». Evidentemente, esas palabras no gustaron a muchos en Alemania y han echado leña al fuego en la actual polémica. Las autoridades turcas no se han privado de participar en el debate. El negociador jefe con la UE, Egemen Bagis, pidió la semana pasada a los emigrantes turcos que aprendan alemán y se integren en la sociedad del país. «No tenéis por qué abandonar vuestra identidad y vuestra cultura, pero debéis consideraros embajadores de Turquía. Solo así podréis construir puentes de amistad entre nuestros países», dijo.

Más de cuatro millones de musulmanes viven en Alemania, de los cuales dos millones y medio son de origen turco. Este fin de semana, la canciller, Angela Merkel, daba por fracasado el experimento multicultural alemán. «Nos sentimos ligados a los valores cristianos. Aquellos que no los acepten no tienen lugar aquí», declaró durante el congreso de la juventud de su partido, la Unión Democristiana (CDU), al que también pertenece Wulff.

PRÁCTICA 1 (Parte 2):

- **Comentario de los principios más relevantes y cuáles no lo son, de acuerdo con los conocimientos adquiridos con el tema.**
- **Elaboración de los principios interculturales que aplicarían en el aula.**

DECÁLOGO PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Francesc Carbonell i Paris

El autor propone articular una educación cívica, intercultural y antirracista a partir de diez normas que fomentan el respeto por las personas, la construcción de identidades responsables y unos aprendizajes significativos para todo el alumnado. La escuela puede contribuir también a que acontecimientos como los de El Ejido no se repitan.

Fue el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE, cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario...

En verdad, en verdad os digo que eran tiempos de gran confusión. Habitaban en las aulas toda clase de gentes y razas, y oíanse en ellas todas las lenguas. Y mientras unos decían que era una bendición de los cielos, otros que era una enorme desgracia. Y mientras aquí se mandaba repartir esta riqueza y distribuirla por todos los centros, allá se prohibía hacerlo. De manera que mientras ésta (la pública) tenía setenta veces siete, la otra (la concertada) escasamente llegaba a la docena. Síndicos, consejeros y ediles mostraban sus desacuerdos y convocaban sanedrines, concilios y comisiones asesoras que redactaban sendos informes. No es que no hubiese normas establecidas, sino que, al parecer, de poco servían, o mal se interpretaban, o se habían olvidado las antiguas leyes: "No maltratarás al extranjero, ni le oprimirás" (Éxodo, 22, 20); "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 1); "Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos sea real y efectiva" (Constitución Española, art. 9.2), etc. Quizás por todo ello, a causa de esta gran confusión y algarabía (véase el sentido etimológico de este último término), el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE fue cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario.

Un sueño en colores y gran resolución

Y en su sueño no aparecían truenos ni relámpagos, ni una densa nube sobre la montaña del Sinaí, ni un sonido muy fuerte de trompetas. Y ni siquiera una zarza ardiente le dirigió la palabra. Soñó -eso sí, en colores y con gran resolución y nitidez- que ponía en marcha su ordenador y su módem externo y que recibía el siguiente texto por correo electrónico:

I. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión. Empecemos por el principio. El problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en cómo aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en cómo dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para (y legitimación de) la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil.

Una tarea que, por otra parte, para que pueda realizarse en las aulas debe empezar fuera de ellas. Y en este sentido:

Es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar. Ante todo, los que tienen el poder económico y político han de querer y han de hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse en sus actuaciones y en sus presupuestos económicos, y no sólo escucharse en sus discursos. Si no se ponen las voluntades y los medios necesarios, no es lícito seguir responsabilizando de los problemas de convivencia social a los centros educativos.

Además, urge el lanzamiento de campañas impactantes en los medios de mayor audiencia para cambiarlas actitudes poco cívicas dominantes. Es preciso convencer a todos de que la ciudadanía consiste en estar dispuesto a poner los intereses de la comunidad por delante a los personales cuando ello sea necesario y posible, y que además el ejercicio de esta ciudadanía es indispensable si queremos mantener la paz social y el bienestar. Se debe explicar de forma inequívoca y contundente la conveniencia y la necesidad de las discriminaciones positivas (mientras persistan las negativas, que son las que hay que eliminar) para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad.

II. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.

Cualquier propuesta de educación intercultural debe definir de manera unívoca y explícita qué entiende por integración. Y no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando esta integración se refiere única y exclusivamente a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social.

La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minoritarios se confunde demasiado a menudo con su obligación de adaptarse. Pero esta adaptación no deben realizarla sólo estos grupos; todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, y los del grupo mayoritario tenemos además la obligación de crear las condiciones que posibiliten esta adaptación, ya que somos los que detentamos el poder.

La adaptación es necesaria, pero no debe suponer la sumisión incondicional de los más débiles. Esta confusión entre integración igual a sumisión está muy generalizada, e influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. No puede haber integración social sin respeto mutuo.

La integración hay que ganarla día a día, con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, luchando contra toda forma de exclusión y a favor de una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Se trata de una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido de que pone de manifiesto la conocida sentencia: "Mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre".

Se trata, pues, de crear conjuntamente un nuevo espacio social, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas nuevas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Integración, creatividad y negociación son conceptos inseparables. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad debe ser el corpus fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista.

III. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.

El respeto a las personas y la educación intercultural y antirracista no deberían considerarse incompatibles con una educación crítica con respecto a las manifestaciones culturales, las costumbres o las tradiciones tanto propias (empezando por estas últimas) como ajenas. No se debe valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores. Y si es cierto que hay que hacer visible la aceptación y el respeto al otro, a su libertad y a muchas de sus costumbres y convicciones, debería hacerse, como ya se ha dicho, enfatizando más lo que nos asemeja que aquello que nos distingue. Y deberíamos perseverar en la manifestación de este reconocimiento, poniendo como único límite a esta actitud de apertura y diálogo las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia, que habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos mientras no existan otras nuevas, ya que el compromiso intercultural, si es sincero, obliga también a estar dispuestos a revisarlas y renegociarlas si fuera preciso, en función del nuevo contexto multicultural. Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía

intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías.

Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente en el mejor de los casos en un intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella.

Pero no debe deducirse de los puntos anteriores una negativa a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen. Urge dar a la lengua árabe, por ejemplo, un tratamiento normalizado en los currículos escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones -de manera un tanto vergonzante-, en horario extraescolar, sino en el currículo ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con créditos variables específicos para la Educación Secundaria, y brindar facilidades a los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación adecuada en las escuelas oficiales de idiomas.

¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión de mejorar la significatividad de nuestros currículos para estos alumnos? Y aunque sólo fuera desde el punto de vista legal: ¿cómo puede mantenerse la dilación actual en la aplicación de convenios internacionales que nos obligan a facilitar los aprendizajes de las lenguas maternas de los alumnos inmigrados?

IV. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.

Aunque todavía hay quien se empecine en creer que existe una sola manera de ser, por ejemplo, un buen catalán, y que el objetivo del sistema educativo es conseguirlo, de hecho estos esencialismos son cada vez más anacrónicos. Debería dejar de definirse al buen catalán por el hecho de alcanzar niveles de excelencia en aquellos contenidos culturales que le diferencian de los no catalanes. En todo caso, será un buen catalán aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier otro ser humano. Así, el mejor catalán será el catalán más cívico, más solidario, más justo y generoso... de entre todos aquellos que étnicamente se autodefinen como catalanes. Aquí y ahora, el hecho de ser un buen catalán debería ser compatible con el de ser musulmán, haber nacido en Argentina, no ser nacionalista o, incluso (isacrilegio!), con no hablar catalán. Si de lo que se trata es de conseguir la integración social, ninguno de ellos debería ser considerado por estas circunstancias un catalán de segunda clase. Ciertamente, según como se lleve a cabo la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, estaremos haciendo el juego, sin proponérselo, al racismo diferencialista. Pero, en el fondo, este riesgo

no depende tanto de lo que se enseña, sino de la manera en qué se enseña y de por qué se enseña. Creemos que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas debe llevarse a cabo para mejorar la autoestima de los alumnos, su motivación y la significatividad de su escolarización, para buscar puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar... Y no por ningún redentorismo o esencialismo identitario. Las lenguas y las culturas deben estar siempre al servicio de las necesidades de las personas, y no al revés.

Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser, pues, el facilitar a todos los alumnos las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable, que se prolongará a lo largo de toda su vida.

V. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos

Olvidamos con frecuencia que el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatoria no puede exigir niveles mínimos iguales para todos, puesto que la diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite. Es deseable que se alcance el máximo nivel posible, pero siempre a partir de las potencialidades individuales.

Pero si las capacidades de los alumnos y alumnas son distintas, diferentes y desiguales, no debe olvidarse que su condición de futuros ciudadanos y ciudadanas es igual para todos, y todos deben recibir la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás.

Por todo ello, y desde el convencimiento de que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía, es por lo que afirmamos que los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje no deben constituir nunca, en la educación pública obligatoria, fines en sí mismos, sino medios al servicio de los fines educativos y socializadores. Pero para que esta revolución copernicana sea posible es indispensable que se realice en todos los niveles educativos obligatorios, y de manera especial en las pruebas de acceso a los estudios postobligatorios.

VI. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.

Con la Reforma educativa nos hemos habituado, por lo menos en teoría, a preocuparnos de aspectos como la comprensividad, la zona de desarrollo próximo de nuestros alumnos, o la significatividad de la escolarización y de los aprendizajes. Pero, a la vista de su uso, da la impresión de que estos conceptos sólo son aplicables a los alumnos y alumnas autóctonos. ¿Nos interrogamos sobre cuál es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículo de Ciencias Sociales?

Sabemos que los aprendizajes resultan muy deficientes, o ni siquiera se realizan, si el clima en el que se llevan a término no es facilitador de los mismos; si el alumno no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica, cultural y religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables en relación a su éxito escolar por parte de los profesores; si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse al sentirse, a su vez, valorado, etc.

¿Qué interés, qué significatividad puede tener para un alumno marroquí, por ejemplo, aprender catalán si para ello se le separa de sus compañeros catalanes, se le encierra prácticamente toda la jornada escolar en un aula sólo con otros niños y niñas marroquíes, con un profesor que no entiende su lengua, mientras, además y por su cuenta, está desarrollando paralelamente en la calle una competencia comunicativa en castellano para desenvolverse en su vida cotidiana? ¿No sería mucho mejor que compartiese el máximo número posible de horas de clase con alumnos catalanohablantes para que este aprendizaje fuera un poco más significativo (y necesario) para él?

VII. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos

En algunos centros, mucho más en Secundaria que en Primaria, se reparte a los alumnos de los grupos paralelos de un mismo curso en función de criterios de homogeneización (rendimiento escolar, comportamiento...). Las razones para hacerlo suelen insistir en que así los profesores pueden dar más cómodamente sus clases, sin interferencias de los alumnos menos dóciles o menos brillantes, para subir al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos mejores. En ocasiones, la presión de la selectividad en los estudios posteriores sirve de coartada para estas prácticas.

La literatura pedagógica rebosa de experiencias en las que se da cuenta de cómo los grupos homogéneos empeoran significativamente el rendimiento de los alumnos de los grupos menos dotados o con mayores dificultades, aumentando además la agresividad y la conflictividad en los centros. Por ello deberían penalizarse más contundentemente estos hábitos que atentan directamente contra la igualdad de

oportunidades, facilitando al mismo tiempo los recursos y estrategias necesarios para no tener que recurrir a ellos.

Otro encapsulamiento que debe evitarse a toda costa es el que se ha denominado "concentraciones artificiales". Es decir: la concentración en un centro educativo de alumnos de grupos culturalmente minoritarios, en una proporción mucho mayor a la de los residentes de estos mismos grupos en el barrio o en la zona de matriculación de aquel centro. Este fenómeno se produce en unas escuelas determinadas, casi siempre a causa de la huida hacia la privada concertada de los hijos de las familias autóctonas residentes en la zona. Se trata de procesos de guetización que algunos municipios han intentado solucionar repartiendo a los niños de los grupos minoritarios por las diferentes escuelas de la ciudad.

Creemos que, en esta ocasión, con el procedimiento de repartir los niños y niñas de los grupos minoritarios se ha confundido una vez más el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas. Si alguna cosa cabe repartir mejor son los recursos. Y en todo caso, antes que repartir a los alumnos de los grupos minoritarios deberían resituarse aquellos del grupo mayoritario que no están donde debieran estar. El pretendido derecho de los padres a elegir el centro educativo de sus hijos es una falacia sin ningún fundamento legal. Existe, ciertamente, el derecho de los padres a elegir una educación distinta a la que ofrece la escuela pública, pero no a elegir entre distintos centros financiados con fondos públicos.

VIII. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos

Desde hace un tiempo, más por iniciativa de las Administraciones que de los propios interesados, todo hay que decirlo, ha empezado a aparecer en el escenario del trabajo socioeducativo la figura del mediador cultural.

Conviene analizar el concepto de integración (o de sumisión) implícito en el discurso de las Administraciones que promueven y contratan estos servicios. Valorar su conveniencia e idoneidad para promover aquella integración basada en el respeto, la igualdad y el rechazo de cualquier tipo de exclusión. Debemos preguntarnos: ¿Por qué y para qué se necesitan realmente estos mediadores? ¿Al servicio de quién están realmente? ¿Quién los necesita? ¿Cómo se eligen, quién lo hace y con qué criterios? ¿Facilitan o dificultan, a medio plazo, la relación directa servicio-usuario? ¿Cómo afecta esta figura a las relaciones internas y los equilibrios de poder en el grupo minoritario?...

Existen otras alternativas a la figura del mediador cultural, que debería ejercer su función siempre como un último recurso, cuando no existiesen otras soluciones más

espontáneas (familiares, amigos, vecinos que solidariamente se ofrecen para servir de traductores, líderes asociativos de los grupos minoritarios, etc.). Además, muy a menudo los propios interesados prefieren optar por estas soluciones por razones de respeto a la propia intimidad. No hay que sucumbir al recurso aparentemente fácil de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos. Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios. Además de aceptar a los líderes democráticos de sus colectivos y asociaciones, hay que promover, tanto a nivel de recursos como de normativa, que los miembros de las comunidades minoritarias formen parte de los equipos de trabajo social y de los claustros escolares. Quizás en un primer momento mediante la creación de la figura del educador auxiliar, pero avanzando hacia la cualificación y la profesionalización de miembros de las distintas minorías, facilitando la convalidación de estudios realizados en otros países.

Según la sociolingüística, para que se produzca un contexto de aprendizaje de inmersión lingüística es indispensable que el profesor comprenda la lengua materna de los alumnos. Si no es así, el contexto de aprendizaje es de submersión lingüística, de efectos sociolingüísticos muy indeseables. Desde pequeños y a lo largo de toda la escolarización obligatoria se conseguiría así también algo muy importante: que los niños vean en las escuelas, en las aulas, adultos, modelos de conducta y profesores de sus grupos étnicos y culturales. Esto no solamente representaría un beneficio directo en la construcción de su autoestima y su socialización, sino que se facilitaría la resolución de los problemas y carencias actuales, que intentan resolverse artificialmente a través de mediadores.

IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos

Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones, o partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos), el maestro o el trabajador social se monta a menudo la película sobre cómo son, qué piensan y cuáles son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos.

Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas, que se enquistan de manera inamovible en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis. Una vez tras otra estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla.

Para el educador intercultural es siempre preferible -aunque más incómodo- que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo. Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor y tantas otras cosas. Sin duda ello, les permitirá entender el porqué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa... Y, por encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupala.

X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica

Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros del claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural:

La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer probablemente la existencia, también en nosotros mismos, de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables con respecto a los miembros de determinados colectivos.

La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes.

La tercera consiste en identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y desigualdades sociales precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados responsables de su marginación por el hecho de empecinarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc.

Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el reconocimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de

todos los seres humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer, a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, e intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones. Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minoritarios, sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible es indispensable que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de transformación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

Y despertó.

Se despertó, justo en aquel momento y con un cierto sobresalto. El sueño había sido tan vívido que no parecía un sueño, y tan intenso que no oyó el despertador. Con el riesgo de llegar tarde al instituto, tomó su ducha a toda velocidad, se vistió y renunció al maquillaje y al café de cada día. Estaba recogiendo apresuradamente las fichas de catalán que había preparado la noche anterior para sus alumnos marroquíes cuando se dio cuenta: allí, en la bandeja de salida de la impresora, había unos folios encabezados por este título: Decálogo para una educación cívica intercultural emancipadora.

Francesc Carbonell i Paris

Maestro y pedagogo

Cuadernos de Pedagogía

PRÁCTICA 2 (Parte 1):

Organizar grupos (5-6 personas) y realizar una reflexión crítica del texto, resaltando aquel punto sobre el que se está más en conformidad y aquel sobre el que se está más en disconformidad.

Cinco ideas falsas sobre la inmigración en España

SAMI NAÏR

El País, 16 mayo 2001

Sami Naïr es eurodiputado y profesor invitado de la Universidad Carlos III de Madrid.

Falsos conocimientos y prejuicios verdaderos hacen de la inmigración un chivo expiatorio ideal. Cinco ideas falaces sirven de acta de acusación.

1. España está amenazada por una 'invasión' migratoria. Este temor se basa en un doble supuesto: el de la existencia de una ciencia capaz de medir la presión migratoria y, por lo tanto, demostrar que un determinado país sufre la amenaza de una invasión y el de la interpretación de las cifras que confirmarían esta obsesión.

Sin embargo, ninguna ciencia reconocida es hoy capaz de medir la 'presión' migratoria que pudiera ejercerse sobre un determinado país rico. Las cifras de la inmigración reflejan ante todo la política migratoria del Estado de acogida. En el caso de España, siguen estando a todas luces muy alejadas de todo aquello que pueda parecerse a una invasión: la población extranjera regularmente establecida se eleva a alrededor de un millón de personas (si tomamos en cuenta la operación de regularización del año 2000, que está terminándose), lo que equivale al 2,5% de la población total (frente al 4% de la Unión Europea). Así pues, España está muy *por debajo* de la media de la Unión Europea.

Las solicitudes de asilo, tras alcanzar un pico entre 1992 y 1995, se han estabilizado en unas 5.000 anuales (el 96% de dichas solicitudes es rechazado). Es verdad que la última operación de regularización ha permitido medir a una parte de la inmigración ilegal: 245.000 solicitudes han sido cursadas y 150.000 aceptadas. Pero muchos de estos extranjeros ya habían sido titulares de un permiso de trabajo. Por lo tanto, estas personas no son nuevos emigrantes, sino extranjeros reintroducidos en las estadísticas nacionales por la regularización.

Más significativo todavía: resulta imposible decir cuál sería la importancia de la inmigración en un contexto de fronteras abiertas. Sólo la observación de lo que ha ocurrido en países con gran experiencia en inmigración, como Francia, permite formular hipótesis. La apertura de las fronteras a la emigración laboral parece influir más en la forma que toman las migraciones que en su importancia cuantitativa. Antes de 1975, las migraciones hacia Francia eran a menudo migraciones de alternancia en las que los miembros de una misma familia se relevaban en el país de acogida. Esta movilidad se detuvo con el cierre de las fronteras a la emigración laboral. A partir de esa época, se desarrolló la emigración familiar (por definición, dirigida a instalarse de forma definitiva en el país de acogida).

Así pues, a juzgar por estos ejemplos, sólo se puede afirmar que la apertura de las fronteras engendra la *rotación* probable de los flujos migratorios, mientras que el cierre provoca *seguramente* el agrupamiento familiar. Éste se produciría al cuadrado, es decir, que sería proporcional al número de solicitantes legalmente establecidos. Por tanto, estaría controlado.

2. La inmigración entra en competencia con la mano de obra nacional y ejerce una presión a la baja sobre los salarios. Pero basta con aplicar esta afirmación a la estructura global de los asalariados para medir su falsedad. A menudo poco cualificados, disponibles para trabajos que ya no quieren realizar los ciudadanos del país de acogida, los inmigrantes aceptan, a falta de leyes protectoras, lo que les proponen los patronos. Su situación es similar a la de las demás categorías de trabajadores precarios: mujeres, jóvenes y trabajadores no cualificados.

El salario medio de las mujeres españolas es inferior en alrededor del 30% al salario de los hombres: itambién se las podría acusar de hacer bajar los salarios! Por otro lado, nadie se extraña del importante desfase que puede existir entre el salario de un directivo y el de un empleado o un obrero...

En realidad, el responsable del aumento de estas desigualdades y de la tendencia a la baja de los salarios es el movimiento de liberalización económica en marcha desde mediados de los años ochenta. La globalización financiera favorece un reparto de la riqueza que beneficia al capital y a los asalariados -poco numerosos- que influyen directamente en las decisiones que afectan al capital (directores generales, ejecutivos, etc.). En cambio, sin una ley protectora (fijación de un salario mínimo), sin la intervención del Estado, este reparto tiende a ser desfavorable para los asalariados en la parte baja de la escala. Por lo tanto, los inmigrantes no son en modo alguno responsables del descenso de los salarios. Al contrario, son las primeras víctimas. Porque no tienen más remedio que integrarse en una estructura de salarios de por sí muy poco igualitaria.

3. Los inmigrantes se benefician indebidamente de las leyes sociales favorables. No hay nada más falso. Los inmigrantes que trabajan legalmente en España cotizan a los sistemas de Seguridad Social y de pensiones. El hecho de que perciban los derechos vinculados a estas cotizaciones es simplemente de justicia, ial menos si se acepta la idea de que España es un Estado de derecho que rechaza la esclavitud!

Por otro lado, resulta evidente que su contribución al sistema de pensiones favorece ante todo a los españoles y supone una ayuda decisiva para el mantenimiento de las mismas. Aquí, la aportación de los inmigrantes es un *beneficio absoluto* para España. En efecto, la contribución de las nuevas generaciones a la jubilación de las anteriores se ve compensada por el hecho de que estas últimas han cotizado para la formación, la educación y el nivel de vida de las jóvenes generaciones. Pero los inmigrantes vienen del extranjero, ya son adultos y el coste de su educación ha sido soportado enteramente por su país de origen, por muy pobre que sea. Representan, por lo tanto, un beneficio neto para el contribuyente español y una pérdida completa para el país de origen.

No es casualidad que el debate actual sobre la jubilación en Europa también gire alrededor de la cuestión de saber si hay que 'importar' o no trabajadores extranjeros para cubrir la tendencia a la baja del crecimiento demográfico y, de

esta manera, mantener un nivel de vida decente de cara a la jubilación. Lo que es muy probable es que Europa necesite hacer venir a decenas de millones de trabajadores jóvenes para hacer frente a este desafío. Ningún responsable político serio se atreverá a creer que en Europa los fondos privados de pensiones y el ahorro salarial pueden sustituir, de forma significativa, a la jubilación por reparto.

Por último, es cierto que los inmigrantes que trabajan en la clandestinidad no cotizan, pero tampoco disfrutan de protección social. No están en modo alguno a cargo de la sociedad, lo que, por otro lado, es un insulto para el respeto mínimo de los derechos humanos. Conocemos la situación dramática de los trabajadores clandestinos del sur de España: les es casi imposible disponer de un techo, y en cuanto a solicitar tratamiento, se arriesgan a ser expulsados. Ni siquiera se benefician del derecho de 'asistencia a la persona en peligro'. Es una situación escandalosa. El que los inmigrantes sobreexplotados y mantenidos conscientemente en la ilegalidad ni siquiera tengan el derecho a manifestarse, a hacer huelga, sitúa a España, con su Ley de Extranjería, muy por detrás de los demás países europeos en materia del respeto de los derechos.

4. La riqueza de España provoca un 'efecto de llamada' en los países pobres. No es tanto el desarrollo de España como la importancia de su sector informal lo que provoca este efecto, aunque exista realmente. Evitar la complejidad de los trámites administrativos, esquivar un eventual rechazo, saber que se puede, con toda seguridad, encontrar un trabajo aunque sea con unas condiciones espantosas, éste es el efecto de llamada más poderoso que pueda existir. Al final de todo ello está la esperanza de integrarse en la sociedad española en unas condiciones mejores, o sencillamente ganar el dinero suficiente para regresar a su país al final de su estancia.

Existen pocos datos a este respecto, pero a comienzos de los años noventa se calculaba que dos tercios de los inmigrantes procedentes del Tercer Mundo trabajaban en la economía sumergida. El sector informal alimenta la clandestinidad, los fantasmas sobre la inmigración y, al final de la cadena, fomenta el racismo. Para aclarar la relación de la sociedad española con la inmigración es necesario que España acepte luchar contra su propia economía informal, aunque sólo sea para no quebrantar el derecho de gentes. También resulta evidente que este sector entra en profunda contradicción con el resto de la economía legal española y con el resto de las normas europeas: esta forma de empleo se asemeja a la competencia desleal.

5. La inmigración 'amenaza' con alterar la identidad de España. Toda sociedad tiende naturalmente a defender su identidad. Es legítimo. Pero hay que subrayar de entrada que una identidad cerrada no existe en ninguna parte, nunca ha existido y nunca existirá. Cuando la sociedad es muy rígida, siempre es contestada por una infinita variedad de desviaciones internas; cuando se repliega totalmente, se ve amenazada con perder su relación con la realidad: es el caso de las sectas. Dicho de otro modo, la permanencia de la identidad es exactamente lo opuesto al repliegue de la identidad: es la apertura necesaria a las aportaciones exteriores, aunque sólo sea para adaptarse a sí misma.

En el caso de la inmigración, es precisamente ella la que debe adaptarse a la sociedad. Al ser unos individuos aislados, los inmigrantes entran en contacto con

una sociedad culturalmente estructurada, infinitamente más fuerte que ellos y que sienten que modificará su propia identidad cultural. La necesidad de aprender la lengua y la aceptación pasiva de las costumbres de la sociedad de acogida modifican su forma de pensar y su comportamiento. No tienen otra elección salvo adaptarse. Naturalmente, esta integración se articula en torno al modelo cultural y antropológico dominante en la sociedad de acogida. En el caso de las sociedades en las que las relaciones se rigen por pautas étnicas, como en Estados Unidos o en Gran Bretaña, esta adaptación reviste el aspecto de reagrupamientos comunitaristas que establecen las pertenencias según la diferenciación de origen. Uno puede ser descendiente de varias generaciones nacidas en Nueva York, pero sigue siendo 'de origen' chicano o italiano. En otros casos, más corrientes en Europa, donde la tradición universalista pretende, al menos formalmente, someter el origen a la igualdad ciudadana, esta integración se realiza, paradójicamente, de forma más dolorosa y al mismo tiempo más radical. La exigencia de asimilación es más fuerte, por lo tanto, más difícil de soportar para las primeras generaciones de emigrantes; el acceso a la igualdad es más rápido, por lo tanto, con más posibilidades de provocar una identificación más completa del emigrante con la sociedad de acogida. Pero, tanto en Estados Unidos como en Europa, la adaptación se produce siempre, aunque sea tras numerosas dificultades y tras varias generaciones. Sólo se logrará plenamente si es progresiva, sin violencia, respetuosa de las singularidades y basada en unas obligaciones sociales a las que correspondan unos derechos reales.

Para favorecer las migraciones del futuro, España puede, sin duda alguna, mirar hacia Latinoamérica, bajo el pretexto de que se trata de poblaciones que hablan el castellano y que son además (no se dice claramente, pero nadie se lleva a engaño) cristianas. Es una actitud ciega: porque la demanda migratoria proviene ante todo de África y del Magreb. Lo quiera o no, España recibirá a poblaciones del sur del Mediterráneo. Así pues, en vez de construir falsos muros, de proferir discursos xenófobos sobre la 'ausencia' de 'proximidad' cultural de las gentes del Sur, sería mejor que los responsables políticos miraran la realidad de frente.

Estas falsas ideas sobre la inmigración alimentan un círculo perverso: se justifica la marginalización de la víctima propiciatoria mediante la creación continua del chivo expiatorio. Es grave, porque rebajar demagógicamente el debate sobre el control de los flujos migratorios conduce siempre a un debilitamiento de la democracia

PRÁCTICA 2 (Parte 2):

Organizar grupos (5-6 personas) y comentar la propuesta de interculturalidad. ¿Realmente es una propuesta de intervención de tipo intercultural? Propón alguna sesión/reunión para tu centro educativo de características interculturales.



Generalitat Valenciana
Conselleria de
Educación.

C. P. " Gloria Fuertes "
C/ Miguel García Galant, s/n
03193 San Miguel de Salinas-Alicante
E-mail: 03008198@edu.gva.es
<http://intercentres.cult.gva.es/intercentres/03008198/>

Código : 03008198
Tfno. : 966723138
Fax : 965720828

Estimados Padres/Madres:

Aprovechando las diferentes nacionalidades que conviven en nuestro colegio, queremos trabajar este año la "INTERCULTURALIDAD" a partir de cuentos tradicionales típicos de cada país.

Solicitamos así la participación de todos los padres, madres, abuelos, abuelas...para hacernos llegar hasta nuestras aulas cuentos de la infancia, leyendas de su país, poesías, canciones, cualquier texto tradicional que nos ayude a conocer mejor las distintas culturas de nuestro alumnado.

Podéis enviarlos a los tutores/as de vuestros hijos/as antes del lunes 16 de febrero.

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento por la colaboración de todos los padres/madres que entienden la educación como un proyecto conjunto entre escuela y familia y que con su esfuerzo nos ayudan a que entre todos consigamos ofrecer una educación de calidad a nuestros alumnos/as.

Un saludo.

La Comisión de Convivencia y Relación con los Padres/Madres.

En el CEIP Gloria Fuertes conviven alumnos/as de los siguientes países:

ALEMANIA, ARGELIA, ARGENTINA, BOLIVIA,
BRASIL, BULGARIA, CHINA, COLOMBIA, CUBA,
ECUADOR, ESPAÑA, FEDERACIÓN DE RUSIA, FRANCIA,
IRLANDA, ISLANDIA, LITUANIA, MARRUECOS,
NORUEGA, PAÍSES BAJOS, REINO UNIDO, RUMANIA,
SENEGAL, SUIZA, UCRANIA, YUGOSLAVIA.

“LAS DIFERENCIAS SON UN VALOR POSITIVO QUE
ENRIQUECEN NUESTRO CONOCIMIENTO Y POR LO
TANTO NUESTRA VIDA”.

La Comisión de Convivencia y Relaciones con los
Padres/Madres.

Unidad 4 (1/2)

La familia como agente socializador

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 4: La familia como agente socializador

Tabla de Contenidos

1.INTRODUCCIÓN.....	1
2.CONCEPTO DE FAMILIA	1
3.FUNCIONES DE LA FAMILIA EN LA SOCIALIZACIÓN DEL INDIVIDUO	3
4.IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL DEL NIÑO	5
5.BIBLIOGRAFÍA.....	8

1. Introducción

La familia puede considerarse el agente más influyente y decisivo en la educación de los discentes que tenemos en el aula. Éstos tienden a identificarse, de forma subconsciente y nunca admitida en público, con sus progenitores; además, comparten más tiempo con ellos, siendo esos momentos más influyentes que los compartidos con los docentes.

Pero, ¿por qué? Al fin y al cabo, podríamos realizar una suma de tiempo y los alumnos están más tiempo en las aulas o en actividades extraescolares que con los propios padres; sin embargo, el poder de la educación paterna es más fuerte. Las causas de ello son, entre otras, el reconocimiento del derecho de los padres a educar según sus propios criterios ideológicos (Quintana, 1989), la relación fraternal, la intención educativa de los progenitores, la vida familiar,... En todos esos momentos familiares de los que el niño forma parte, el influjo educativo-formativo es mucho más poderoso.

La familia se convierte en el primer punto de encuentro social, donde el niño aprende a comportarse socialmente, de acuerdo con las normas de conducta establecidas ("institucionalizadas") por la propia familia. Es decir, el niño aprende a ser competente socialmente en dicho entorno, en ese ambiente; adquiere los elementos imprescindibles para comportarse de forma socialmente correcta.

Dentro de una misma sociedad, cada grupo familiar va a desarrollar unas características de comportamiento totalmente diferentes. Éstas vendrán condicionadas por su status social, concepto en el cual ya incidimos en anteriores sesiones; y, dependiendo de éste, su comportamiento social en el conjunto de la macrosociedad de la que forma parte, variará. Los diferentes ambientes de los que se procede, determinan nuestra posible inclusión en uno considerado "más elevado" o "menos elevado"; puesto que, los comportamientos sociales (así como el propio lenguaje y formas de expresión) son muy diferentes, ya que vienen determinados por las necesidades vitales de cada uno de los ambientes de procedencia.

2. Concepto de familia

La familia será determinante en el desarrollo de la inteligencia del niño, éste necesitará de ese estímulo familiar para lograr un determinado grado y calidad en el mismo.

Si partimos del hecho de que la socialización del individuo es obra de la familia, el niño verá cómo ésta ejecutará 3 funciones:

- Seleccionar qué le va a transmitir.
- Darle una interpretación de todo lo que contempla.
- Valorar lo que le transmite para que comprenda su significado y comparta esos sentimientos de pertenencia y aprecio de su herencia.

Una función paterna de gran importancia es la de transmitir o no, un interés por su formación educativa. En esto, desde la sociología educativa, se ha considerado que existen diferencias de acuerdo con las distintas clases sociales; aunque, de todos modos, nos encontramos con excepciones: hijos de padres obreros que muestran gran interés por el estudio y, también, todo lo contrario.

Las actitudes de los padres son el factor más fuerte de la motivación de los hijos en los estudios. Parece ser que, a mayores ingresos económicos, las familias acarrear un mejor rendimiento escolar de los hijos; y, si se producen perturbaciones emocionales en el hogar, éstas ocasionan un bajón en el rendimiento académico.

La misma composición de la familia tiende a determinar el rendimiento escolar. Así, si falta esa solicitud paterna es posible que se deriven consecuencias negativas: las familias más dañinas son aquellas en que el padre está presente y no se dedica a trabajar.

Si contásemos con alumnos procedentes de familias numerosas, veremos que hay grandes diferencias en la socialización, respecto a chicos que sólo cuentan con un hermano o son hijos únicos. Por ejemplo, los miembros de familias numerosas aprenden muy pronto a aceptar las realidades, se da una primacía del grupo sobre el individuo, se desarrolla una conciencia familiar (se ven en situación distinta a las de otros individuos), tienen una estructura más autoritaria que otros modelos de familias, se estimula el trabajo cooperativo, hay más normas de convivencia, se pueden distinguir diversas funciones entre los miembros de la familia, y, quizá la que más nos interese, se da un mayor proceso de socialización de los hijos.

En cuanto, a esas familias reducidas, tan numerosas en los últimos momentos del siglo XX y de estos inicios del siglo XXI, se caracterizará por su tendencia a planificar y proyectar (todo previsto, los estudios que éstos deben realizar, etc.), se da una paternidad intensiva con especial atención a cada hijo, hay una gestión más democrática, comparan a sus hijos con los de los conocidos, son ambiciosos con respecto a ellos, tratan de conseguir sus logros propios a través de ellos; y, en cierto modo, el niño se encuentra más aislado socialmente, siempre sujeto a la compañía de adultos.

Podremos encontrarnos familias de clase social alta, que se caracterizarán por su actitud orgullosa y posesiva hacia su hijo. El hijo se convierte en un instrumento al servicio de la familia. De esta manera, el niño no va a desarrollarse a su aire, sino de acuerdo con las exigencias que sus padres han establecido.

Si los padres pertenecen a una clase social baja, tienen una menor estabilidad, una emotividad explosiva y, generalmente, unas costumbres toscas. No olvidemos que, como en todo, siempre podrá haber excepciones.

Y, por último, si nos encontramos ante una familia de clase media, ésta se distinguirá por un intento de planificación familiar. El niño trata de llenar unas esperanzas de los padres, se le prepara para lograr un futuro satisfactorio, teniendo que aceptar los valores de su clase.

En las familias de clase humilde suele haber más autoritarismo paterno, despotismo e intransigencia. Por su parte, las familias de clase media y alta son más democráticas, cultivando la iniciativa individual y la competitividad, como pautas de comportamiento.

Las reacciones emocionales, también, marcan diferencias de clases familiares: las clases bajas reaccionan de forma más primitiva a determinadas situaciones; y, en la clase media, se muestra más iniciativa.

De modo que, las distintas clases sociales incuban diferentes personalidad en sus hijos, mediante su proceso educativo. La clase media es la que parece mostrar más equilibrio en la formación de sus hijos, pudiendo considerarse como más equilibrados psicológicamente.

3. Funciones de la familia en la socialización del individuo

Si la familia existe, simplemente, porque es una forma de colmar nuestras apetencias afectivas y de protección; resultará obvio considerar que ésta no será imprescindible si un día dichas necesidades se han solucionado.

A lo largo de los siglos, algunos autores han considerado que la familia ha ido perdiendo bastantes de las antiguas funciones que la caracterizaban, ya que éstas se han visto desarrolladas por la sociedad. Sin embargo, la familia desempeña funciones tan íntimas y peculiares que, realmente, la sociedad no puede desempeñarlas.

La familia antigua (modelo patriarcal) se caracterizaba por su gran robustez institucional, ya que funcionaba en interés de la sociedad más que de los individuos que la componían (matrimonios de conveniencia, etc.); la familia moderna (modelo

nuclear) se basa, por el contrario, en la atracción afectiva entre dos personas y se constituye para satisfacerla, caracterizándose por su gran vitalidad interna y el problema de que pueda disolverse sin más (en caso de pérdida de afecto).

Dentro de las funciones afectivas de la familia, podemos destacar su capacidad de dotar al individuo de una identidad personal, dándole el apoyo personal necesario para confiar plenamente en los otros miembros. Esta función afectiva de la familia jamás podrá desempeñarla la sociedad y, de esta manera, se garantiza la supervivencia constante de la familia en la humanidad.

La familia, además, tiene una función educadora, ya que forma múltiples facetas de la personalidad, a distintos niveles. El cultivo de la afectividad comienza en los primeros años de la vida del niño, y condiciona su desarrollo corporal y cerebral; sin embargo, a medida que van creciendo, cada vez cuenta menos el papel condicionante del afecto materno y familiar para dar creciente entrada a factores externos a la familia, como son las opiniones de los grupos de iguales. Pero, no olvidemos que la educación de los hijos, por parte de los padres, es una actuación constante y permanente.

De acuerdo con investigaciones realizadas por sociólogos alemanes, las funciones de la familia se centran en:

- Desarrollar la autoseguridad del niño.
- Formar su conciencia moral.
- Desarrollar aptitudes intelectuales.
- Comunicar motivaciones para su rendimiento.
- Desarrollar la empatía y la solidaridad.
- Desarrollar su capacidad de solucionar y superar posibles conflictos.

Y, para conseguir desarrollar todas esas funciones, la familia debe contar con las siguientes características: saber comunicarse, consensuar las valoraciones fundamentales, duración y constancia en las relaciones sociales, y una actitud afectiva (clima emocional cálido).

No obstante, puesto que los padres son otros educadores más, tal y como lo somos los docentes de los centros educativos, también, se encuentran sometidos a muchos condicionamientos. Por ejemplo, si son muy mayores cuando tienen hijos, pueden mostrar mayor permisividad y más tolerancia ante los caprichos y peticiones de éstos.

Los resultados de la educación familiar son relativos. Cacciaguerra (1968) llega a las siguientes conclusiones:

1. Las actitudes negativas de los hijos para con los padres se consideran una reacción a la percepción de situaciones ambientales malas.
2. Los niños extienden a los padres las emociones que sienten sólo con uno.
3. Las actitudes conflictivas no sólo se producen entre madres-hijas o padres-hijos.
4. La madre recibe, más frecuentemente, muestras de agresividad.

La socialización es una de las formas básicas y esenciales de la educación familiar: la primera toma de contacto del niño con los demás empieza con la familia. A éste se le exigen unas normas de comportamiento ante los extraños, con lo cual se produce una internacionalizan de normas sociales; de manera que, se controla su "temperamento" y se posibilita la aparición de su carácter. Esta primera etapa socializadora se verá completada con el posterior contacto con personas externas al ambiente familiar: el grupo de amigos de la escuela.

La familia es una magnífica escuela de educación permanente. En ella se establece un buen clima cultural, de diálogo y convivencia; pero, se puede ver afectada por cuestiones económicas, desequilibrios afectivos, perturbaciones ambientales o anomalías personales de los padres, elementos que marcarán el tono de sus hijos.

4. Importancia de la familia en el desarrollo afectivo-social del niño

El modelo tradicional de socialización familiar sostiene que los padres ponen en juego ciertos estilos de interacción que determinan el tipo de relación con sus hijos y las consecuencias evolutivas sobre la conducta y la personalidad de sus hijos.

En el modelo tradicional de socialización, el estilo de apego de los hijos se considera dependiente de conductas paternas como la disponibilidad y la sensibilidad. Si el adulto no se muestra receptivo a las posibles llamadas de atención, ni sensible a las necesidades expresadas por el niño, éste se mostrará inseguro e introvertido ante los demás.

Se suele hablar de dos dimensiones básicas en los estilos de educación familiar (López, 2005). Una primera sería la dimensión del afecto y la comunicación; y, la segunda, sería la del control y la disciplina. Así pues, encontramos las siguientes opciones educativas por parte de estos importantes agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje:

- El estilo democrático: caracterizado por presentar valores altos en las dimensiones afectiva y comunicativa, y, al mismo tiempo, en las dimensiones de exigencia y control.
- El estilo permisivo: caracterizado por altos niveles de comunicación y afecto; pero, con bajos niveles de exigencia y, por extensión, con escasa supervisión del cumplimiento de normas de comportamiento.
- El estilo autoritario: caracterizado porque los padres no suelen mostrar demasiado afecto a sus hijos y no se muestran interesados ni por sus necesidades ni por sus intereses. Por supuesto, no recurren a ningún tipo de diálogo ni comunicación.
- El estilo negligente: caracterizado por una menor implicación paterna en la relación educativa.

Los hijos de padres democráticos destacan por su competencia social, por su gran autoestima e independencia; los hijos de padres permisivos son muy alegres, creativos, con escaso autocontrol; los hijos de padres autoritarios muestran poca autoestima y dependen mucho del control externo, lo demandan hasta el punto de rozar la agresividad. Por último, los hijos de padres negligentes, presentan unos pobres valores, poca autoestima, dificultades de autocontrol, conflictos sociales.

Por supuesto, las influencias genéticas van a tener una influencia indudable sobre el proceso educativo, principalmente, en el desarrollo de rasgos de extraversión y neuroticismo. Sin embargo, la influencia de los factores ambientales mantiene un alto grado de importancia, "liberando" de parte del peso a las influencias genéticas. Por ejemplo, ¿por qué dos hermanos tienen un carácter y un comportamiento tan diferentes? Porque las influencias ambientales no compartidas, llegan a adquirir tanto peso (o más, dependiendo de la etapa evolutiva) que la propia genética.

Entonces, se puede afirmar que la influencia de la socialización familiar va perdiendo protagonismo a medida que nos alejamos de los primeros años. Para cuando el adolescente establece relaciones estrechas y duraderas con otra persona, los modelos derivados del apego temprano han recibido todo tipo de influencias; éstas transforman, que no modifican completamente, el modelo inicial interno.

Los padres se consideran más o menos capaces de influir en las conductas sociales de sus hijos, según cuál sea la edad. La edad de los hijos aparece como uno de los elementos que contribuyen a la construcción conjunta de las relaciones familiares. Que los padres adapten sus prácticas socializadoras a la edad de sus hijos es una exigencia para lograr cierto grado de eficacia en dicho proceso educativo-social.

Sin salir del ambiente familiar, hay unos factores que son determinantes a la hora de fijar las pautas educativas de los padres. Por ejemplo, el hecho de tener mayor o menor número de hijos, la vivienda y el espacio familiar. Además, la existencia o no de redes de apoyo formales e informales, así como el papel jugado por la cultura a que se pertenece y el momento en que se vive, son otros factores decisivos.

Debemos partir de comprender la familia como una realidad social, demográfica y psicológica. Diversas investigaciones han mostrado que los padres de elevado nivel de estudios sostienen valores educativos que ponen énfasis en la independencia y la autonomía, usando el razonamiento y la expresión emocional abierta; también, los padres de bajo nivel de estudios, resaltan valores de obediencia y conformidad con las normas.

Retomando, el llamado estilo democrático contiene una muy valiosa potencialidad educativa, desde el punto de vista personal y social: contiene afecto explícito, interacciones educativas positivas, racionalidad, simpatía mutua, comunicación. Y, al mismo tiempo, ciertas dosis de disciplina ejercida con suavidad.

Sea cual sea el estilo que encontremos en los padres de nuestros alumnos, no podemos olvidar que la socialización familiar no es la única fuente de influencias sobre el desarrollo socio-afectivo del niño, teniendo nosotros mismos un papel destacado.

5. Bibliografía

- ✓ Quintana Cabanas, J. M. (1989). *Sociología de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- ✓ López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. Y Ortiz, M. J. (Coord.) (2005). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- ✓ Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Unidad 4 (2/2)

La familia como agente socializador

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 4: La familia como agente socializador

Tabla de Contenidos	
1.TIPOS DE FAMILIAS	1
2.TIPOS DE CONVIVENCIA FAMILIARES.....	2
3.TRANSFORMACIONES EN LAS RELACIONES FAMILIARES Y EDUCATIVAS	2
4.BIBLIOGRAFÍA.....	4

1. Tipos de familias

El entorno social y cultural determinan las formas de convivencia familiares. A continuación, describiremos los tipos más frecuentes de convivencia familiar desde la consideración de su estructura:

- ✓ 1. Familia nuclear: Formada por la pareja de origen y los hijos del matrimonio. Suele identificarse con la pareja heterosexual y todos comparten un espacio físico y patrimonios comunes.
- ✓ 2. Familia troncal o múltiple: Se la considera un modelo más tradicional que el anterior; y es el constituido por varias generaciones que conviven bajo un mismo techo: padres, hijos, abuelos.
- ✓ 3. Familia extensa: A las personas de la familia troncal hay que añadirles otros parientes colaterales pertenecientes a distintas generaciones (abuelos, tíos, padres, sobrinos, nietos).
- ✓ 4. Familia monoparental: Se trata de una forma resultante del fallecimiento o separación de los cónyuges; pero, también, surge por propia iniciativa. Estas personas pueden o no vivir, a su vez, con otras personas que sean familiares o amigos.
- ✓ 5. Familia reconstituida: Formada por personas (padre o madre con algún hijo) procedente de un grupo familiar anterior, pasan a formar parte de una nueva familia con el compañero o cónyuge actual. En el contexto de la Unión Europea es un tipo muy frecuente después de las familias completas y monoparentales.
- ✓ 6. Familia agregada: Grupos familiares que viven en régimen de cohabitación, sin contrato legal que certifique dicha unión. Serían las denominadas parejas de hecho.
- ✓ 7. Familia polígama: Un hombre con varias mujeres (una mujer con varios hombres se denomina poliandria).
- ✓ 8. Hogares unipersonales: Son los formados por una sola persona y se producen por diversas causas: desaparición de un miembro de la pareja, independencia de los hijos, soltería, etc.

2. Tipos de convivencia familiares

De acuerdo con Musitu y Allat, (1994), se cuenta con tres tipos:

- Por el lugar de residencia: patrilocales (todos los miembros del grupo residen en el domicilio del padre); matrilocales (en el domicilio de la madre); neolocal (se elige un lugar de residencia distinto a los anteriores).
- Por la línea de ascendencia: patriarcales (la autoridad reside en el padre). En la matriarcal sucede lo mismo, pero con la madre.
- Por la estructura matrimonial: familias monógamas o polígamas. El primer tipo es el que predomina en occidente. La poligamia aparece con más frecuencia en sociedades asiáticas y africanas.

La variedad de formas de convivencia ha existido a lo largo de toda la Historia; sin embargo, la diferencia con respecto a otras épocas viene marcada por el incremento en la movilidad de unos países a otros y por los avances tecnológicos y comunicativos.

3. Transformaciones en las relaciones familiares y educativas

La sociedad y la familia son sistemas y todo lo que acontece en uno u otro, afecta inevitablemente al otro.

El centro educativo es la parte más importante del sistema educativo. La enseñanza es un proceso estructurado y organizado, con elementos definidos dentro de un contexto social. La escuela se convierte en transmisora de cultura, pautas sociales, tal y como la familia, también, es transmisora.

La familia tiene una estructura y una organización determinada, de manera que cada miembro tiene una tarea concreta e imprescindible para el funcionamiento correcto del engranaje de ésta. Son muchos los factores que han influido en las transformaciones familiares, entre ellos:

- La evolución del papel de la mujer en el entorno social, familiar y laboral. En España, la legislación marcaba grandes desigualdades entre maridos y mujeres, reconociendo la autoridad absoluta del

marido. Sin embargo, la progresión de la mujer ha sido notable y ha incidido directamente en una mayor integración en los ámbitos profesionales.

- El incremento de la diversidad en las sociedades. Actualmente, podemos encontrar familias constituidas por madres solteras, por cónyuges en segundas nupcias, nacimientos extramatrimoniales, etc. Así pues, se observa un crecimiento simultáneo de los diferentes tipos de familias y un descenso de los matrimonios.
- Reivindicación de determinadas formas familiares.
- Los cambios económicos. La familia es un agente más que contribuye al concepto de Estado de Bienestar, ya que repercute en éste con su atención a los mayores, con el sostenimiento de los miembros en situación de paro o precariedad económica, etc.
- Factores demográficos. Son el resultado de un conjunto de efectos como el descenso en los matrimonios, nacimientos, fallecimientos, crisis políticas y sus efectos de emigración,...

La calidad del éxito escolar dependerá estrechamente del status familiar, influyendo en esta relación el código lingüístico, las actitudes de la madre... También, depende de factores culturales de los padres, así como de su nivel de estudios, en gran parte de los casos.

Si se da una relación positiva en el entorno familiar el alumnado no desarrollará un comportamiento agresivo ni con los profesores ni con los compañeros. Pero, por el contrario, si la disciplina en casa es demasiado estricta se propiciarán actitudes inestables en el niño; así, como actitudes antidemocráticas y prejuicios diversos.

Para lograra una gran armonía entre profesorado, familias y escolares, se precisa de una adecuada participación familiar. Ésta debe caracterizarse porque si es fluida permitirá una mejor relación con los alumnos, mejorando la situación social externa al centro y la situación familiar (debido a los logros de los hijos). Se trata de una cooperación en un proyecto común a los docentes y a las familias.

Por supuesto, la cooperación citada no garantiza la consecución de los objetivos del proceso educativo. Sin embargo, puede llevar a mejorar las relaciones con los principales implicados en el proceso educativo y, por extensión, alcanzar algunos de los objetivos educativos que se pretenden conseguir con el proceso de enseñanza/aprendizaje.

4. Bibliografía

- García de León, M. A., De la Fuente, G. y Ortega, F. (Eds.) (1993). ***Sociología de la educación***. Barcelona: Barcanova.
- Mayor, J. (Dir.) (1986). ***Sociología y Psicología social de la Educación***. Madrid: Anaya.
- Quintana Cabanas, J. M. (1989). ***Sociología de la Educación***. Madrid: Dykinson.

Unidad 4

Práctica

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

PRÁCTICA 1 (Parte 1):

Juego de rol: La siguiente actividad estará dividida en varios apartados:

1º.- La clase se dividirá en grupos de 5-6 alumnos. Tomarán una hoja por grupo donde pondrán sus nombres y apellidos y donde realizarán una pequeña reflexión.

2º.- El profesor repartirá a los grupos una serie de roles . Cada rol pueden desempeñarlo 2 alumnos. Durante 20 m estudiarán ese rol y lo desarrollarán.

3º.- Escenificarán esa situación delante de la clase.

4º.- Cuando acaben realizarán una reflexión en grupo que incorporaran a la hoja con sus nombres. Se dará al profesor.

1ª SITUACIÓN:

Sirve para tres grupos o para un grupo con 8 integrantes (un padre y una madre autoritarios, paternalistas y contractualistas, cada uno con su hijo.

1º.- El 16 de Noviembre tres alumnos de entre 16 y17 años son encontrados fumando en un baño del 2º piso del IES Cavanilles por parte de un profesor que hacia su ronda de guardia durante el patio. Al ver que los tres se metían en el mismo baño y tardaban y tras inhalar una sustancia que en nada se parecía al tabaco el profesor entra y ve claramente el humo tras las puertas cerradas de los baños.

Sabedor del daño para la salud de esas sustancias y de su consumo prohibido por ley los lleva a Jefatura de estudios donde se les abre un expediente, se llama a los padres y se les cita para una reunión de urgencia. El día 18, a las 12.00 de la mañana tiene lugar la siguiente reunión.

PADRE/ MADRE

Rol autoritario: (a mi hijo lo voy a "enderezar" a base de tortas, la culpa la tiene su madre que lo tiene hecho un mimado, yo soy quien decide quien castiga a mi hijo, nadie más...mi hijo nunca ha hecho nada parecido, solo fuma tabaco.)

- Importancia que concede a la obediencia y a la disciplina, al tiempo que implica una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño.

- Los roles sexuales netamente separados.

- La distancia entre padres e hijos son considerables

Contractualista: (Hay que dejar que los chavales decidan, elijan , experimenten, quien no se ha fumado algo alguna vez...)

- ✓ Se distingue por la importancia que los padres dan a la autorregulación y a la autonomía del niño, así como por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y la creatividad.
- ✓ Escasa insistencia en la obligación.
- ✓ Los roles educativos de los padres están poco diferenciados

Maternalista o paternalista (de ahora en adelante lo vigilaremos de cerca, nos ha mentado, ambos nos pondremos de acuerdo para atajar esta situación....)

- ✓ Sus técnicas de influencia se basan más en el control
- ✓ Existe una gran proximidad entre padres e hijos. organizan muchas actividades en común y la comunicación entre ellos es frecuente y relativamente íntima.
- ✓ Los papeles educativos de los padres tienen perfiles distintos

PROFESOR: Se mantiene objetivo en los hechos: no los vio fumar la maria pero la olió, sin lugar a dudas, vió el humo. Ellos se le encararon, le dijeron que era un "pringao" y lo único que hacían en el aseo eralo que se suele hacer.

No piensa quitar la amonestación.

ALUMNOS: Somos inocentes, no hemos hecho nada. La tiene tomada con nosotros.

EL CENTRO: El director escuchará a todos, dejará que se expresen, pedirá respeto y buenas formas. Se mantiene firme en todo momento y no dejará que le griten. Esperará a que cada uno hable y decidirá.

Según la ley: No puede castigar a ningún alumno a menos que sea "visto" furmar. Las puertas estaban cerradas y el profesor olió y vió el humo pero no los porros. Solución: los deja marchar sin sanción.

2º SITUACIÓN:

Ha desaparecido material del centro. Dos ordenadores, tres impresoras, libros y material de oficina. El importe de lo robado supera los 3000 euros. Los daños los 2000 euros.

El hijo del director encuentra en el Twenty las fotos de tres alumnos del centro del 14, 15 y 17 años, donde aparecen junto al instituto, riéndose y enseñando el material robado. Las fotos son claras, nítidas y son hechas con planos directos de la

ventana del centro que rompieron para entrar, el material que estaban cargándose para llevárselo y fotos hechas desde la azotea donde, con las manos en alto, señalan orgullosos su hazaña.

Los padres se citan con el jefe de estudios, el tutor y los hijos.

PADRE/ MADRE

Rol autoritario: (A mi hijo lo voy a “enderezar” a base de tortas, la culpa la tiene su madre que lo tiene hecho un mimado, yo soy quien decide quien castiga a mi hijo, nadie más)

- Importancia que concede a la obediencia y a la disciplina, al tiempo que implica una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño.
- Los roles sexuales netamente separados.
- La distancia entre padres e hijos son considerables

Contractualista: (Hay que dejar que los chavales decidan, elijan, experimenten,)

- ✓ Se distingue por la importancia que los padres dan a la autorregulación y a la autonomía del niño, así como por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y la creatividad.
- ✓ Escasa insistencia en la obligación.
- ✓ Los roles educativos de los padres están poco diferenciados

Maternalista o paternalista: (De ahora en adelante lo vigilaré de cerca, nos ha mentado, ambos nos pondremos de acuerdo para atajar esta situación....)

- ✓ Sus técnicas de influencia se basan más en el control
- ✓ Existe una gran proximidad entre padres e hijos. organizan muchas actividades en común y la comunicación entre ellos es frecuente y relativamente íntima.
- ✓ Los papeles educativos de los padres tienen perfiles distintos

EL CENTRO: El director escuchará a todos, dejará que se expresen, pedirá respeto y buenas formas. Se mantiene firme en todo momento y no dejará que le griten. Esperará a que cada uno hable y decidirá. Va a pedir a los padres que paguen los daños por partes iguales, de no ser así, denunciará.

Según la ley: Según el reglamento del centro es una falta muy grave. Se castiga con la expulsión de 5 días sin perjuicio de la responsabilidad que, por vía penal o civil pueda exigir el centro a los padres de los alumnos.

LA POLICIA: El menor de 14 y el de 15 no tendrán problemas para cambiar ya que, al ser menores, solo han cometido una falta. El menor de 17 años, sin embargo,

puede quedar sujeto a responsabilidad y, en espera de juicio, se le abre un expediente. Ya tiene una ficha policial.

3º SITUACIÓN:

Un alumno de 3º de la Eso ha sido descubierto con un palo largo de aluminio que se puede desarticular en varias partes. En una de esas partes lleva enganchada una cuchilla de afeitar con una goma. Cuando la profesora le confisca el utensilio el alumno se pone hecho una fiera y la insulta. La profesora lo lleva a Jefatura de estudios y le abre una amonestación. El día 16 de Noviembre los padres aparecen. Se reúnen con la profesora que encontró el aparato y el director.

PADRE/ MADRE

Rol autoritario: (A mi hijo lo voy a “enderezar” a base de tortas, la culpa la tiene su madre que lo tiene hecho un mimado, yo soy quien decide quien castiga a mi hijo, nadie más)

- Importancia que concede a la obediencia y a la disciplina, al tiempo que implica una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño.
- Los roles sexuales netamente separados.
- La distancia entre padres e hijos son considerables

Contractualista: (hay que dejar que los chavales decidan, elijan, experimenten,..)

- ✓ Se distingue por la importancia que los padres dan a la autorregulación y a la autonomía del niño, así como por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y la creatividad.
- ✓ Escasa insistencia en la obligación.
- ✓ Los roles educativos de los padres están poco diferenciados

Maternalista o paternalista: (De ahora en adelante lo vigilaremos de cerca, nos ha mentado, ambos nos pondremos de acuerdo para atajar esta situación....)

- ✓ Sus técnicas de influencia se basan más en el control
- ✓ Existe una gran proximidad entre padres e hijos. organizan muchas actividades en común y la comunicación entre ellos es frecuente y relativamente íntima.
- ✓ Los papeles educativos de los padres tienen perfiles distintos

PROFESOR: Deja claro que está prohibido traer a clase, cuchillos, armas, tirachinas o cualquier cosa parecida. Si el alumnos tiene algún problema para eso está ella. Debería habérselo contado. La ha insultado y no va a quitar el parte.

EL ALUMNO: Se muestra indignado. Lo fabricó para defenderse de los matones que no lo dejan en paz. Se lo ha dicho muchas veces a la profesora y ella no le ha hecho caso.

DIRECTOR: El director escuchará a todos, dejará que se expresen, pedirá respeto y buenas formas. Se mantiene firme en todo momento y no dejará que le griten. Esperará a que cada uno hable y decidirá.

Según el reglamento del centro el objeto queda confiscado para ser destruido. El parte y la amonestación se mantiene y el alumno queda sujeto a hacer un trabajo para la profesora o a ser expulsado un día a casa. Los padres pueden elegir.

4º SITUACIÓN:

Durante el patio un grupo de alumnos está jugando y uno de ellos decide jugar a ver quien aguanta más respirando con una bolsa en la cabeza atada al cuello. Cuando el profesor se acerca y le quita la bolsa le dice al menor que "como se te ocurre jugar a esto, pareces tonto". Lo lleva a jefatura de estudios y le abren un parte. Al día siguiente, cuando el profesor sale, dentro del recinto escolar, se acerca un padre y una madre y le propinan una bofetada mientras lo insultan.

El centro cita a las partes implicadas para llegar a un entendimiento previo a una posible demanda.

PADRE/ MADRE

Rol autoritario: (A mi hijo lo voy a "enderezar" a base de tortas, la culpa la tiene su madre que lo tiene hecho un mimado, yo soy quien decide quien castiga a mi hijo, nadie más)

- Importancia que concede a la obediencia y a la disciplina, al tiempo que implica una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño.
- Los roles sexuales netamente separados.
- La distancia entre padres e hijos son considerables

Contractualista: (Hay que dejar que los chavales decidan, elijan, experimenten,)

- ✓ Se distingue por la importancia que los padres dan a la autorregulación y a la autonomía del niño, así como por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y la creatividad.
- ✓ Escasa insistencia en la obligación.
- ✓ Los roles educativos de los padres están poco diferenciados

Maternalista o paternalista: (de ahora en adelante lo vigilaré de cerca, nos ha mentado, ambos nos pondremos de acuerdo para atajar esta situación....)

- ✓ Sus técnicas de influencia se basan más en el control
- ✓ Existe una gran proximidad entre padres e hijos. organizan muchas actividades en común y la comunicación entre ellos es frecuente y relativamente íntima.
- ✓ Los papeles educativos de los padres tienen perfiles distintos

EL ALUMNO: Me insultó y yo solo jugaba con mis amigos.

PROFESOR: Se siente indignado. Cree que ha hecho su trabajo y no ha insultado a nadie.

EL CENTRO: Defiende y protege al profesor. Al producirse el agravio en las instalaciones del centro o llegan a un acuerdo o se personará como parte de la acusación por daños a un miembro de su plantilla.

5º SITUACIÓN:

Un alumno falta de vez en cuando a clase. Es de 4º de la eso. El profesor elabora el cuadrante de faltas, llama a los padres y le comenta que su hijo, si sigue faltando puede verse perjudicado no acudiendo a una excursión organizada para dentro de pocos días. El padre denuncia al centro

El director se reúne con las partes para intentar llegar a un acuerdo.

PADRE/ MADRE

Rol autoritario: (a mi hijo lo voy a "enderezar" a base de tortas, la culpa la tiene su madre que lo tiene hecho un mimado, yo soy quien decide quien castiga a mi hijo, nadie más..)

- Importancia que concede a la obediencia y a la disciplina, al tiempo que implica una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño.
- Los roles sexuales netamente separados.
- La distancia entre padres e hijos son considerables

Contractualista: (Hay que dejar que los chavales decidan, elijan , experimenten),

- ✓ Se distingue por la importancia que los padres dan a la autorregulación y a la autonomía del niño, así como por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y la creatividad.
- ✓ Escasa insistencia en la obligación.
- ✓ Los roles educativos de los padres están poco diferenciados

Maternalista o paternalista: (de ahora en adelante lo vigilarémos de cerca, nos ha mentado, ambos nos pondremos de acuerdo para atajar esta situación....)

- ✓ Sus técnicas de influencia se basan más en el control
- ✓ Existe una gran proximidad entre padres e hijos. organizan muchas actividades en común y la comunicación entre ellos es frecuente y relativamente íntima.

Los papeles educativos de los padres tienen perfiles distintos.

ALUMNO: Hay gente que falta más y no les pone falta. Me tiene manía. Quiero ir a la excursión.

PROFESOR: Sólo hago mi trabajo.

CENTRO: El director le pedirá al padre que, de buena fé quite la demanda y al profesor que, de buena fé le ponga un trabajo al alumno. Si lo hace y está bien que le permita ir pero, siempre, apoyará lo que el profesor diga.

PRÁCTICA 1 (Parte 2):

Formáis parte del equipo docente de un IES. Uno de vosotros es el tutor del grupo, uno es el director del centro y los demás sois los profesores que impartís las diferentes materias. Reunidos y en grupo debéis buscar una solución satisfactoria desde el punto de vista docente y educativo ante los siguientes casos:

1º.- Manuel Garcia, alumno de 3º de la eso. Vive acogido en un orfanato, en alicante, con las monjas. Era un crio alegre, espontáneo y muy risueño. De pronto cambia. Se pone muy violento y se peleaba en el patio, en clase se encara con los alumnos y los profesores. Cuando el tutor intenta localizar a los padres se encuentra con que el padre..... no existe y que la madre era heroinómana.

Se está desintoxicando. Recientemente el niño ha hablado con ella por teléfono. La madre le promete que irá a verlo por su cumpleaños. Ese día ella no aparece. No tiene hermanos ni otra familia. Sus notas han caído en picado desde ese suceso con la madre.

2º.- Jasmine, con 15 años quiere seguir estudiando. Sus padres, procedentes de marruecos han pensado que, cuando acabe el instituto se pondrá a trabajar. Piensan que la universidad es cara y que es cosa para hombres y no de mujeres. Necesitan el sueldo que traerá Jasmine y ya han hablado con una lavandería para que, en poco tiempo, Jasmine comience a trabajar allí.

3º.- Un alumno vuestro, de 14 años, ha empujado a unas niñas en el pasillo. Dice que no sabe porqué lo había hecho. Sacaba malas notas y le responde a la profesora. Llamáis a sus padres y solo acude su madre que desconoce que su hijo tenga ese comportamiento. La madre es un encanto. Muy bien vestida. De profesión secretaria. El padre está trabajando y no puede ir al instituto por la mañana.

El alumno se disculpa y promete no volverlo a hacer. Asiste a clase, hace los deberes pero su carácter se dispara y en ocasiones hace alguna trastada. En clase de tecnología se manchó con tinta todo un brazo. La profesora va con él al aseo a ayudarlo. Al subirle las mangas es cuando ve los cardenales.

4º.- Durante los recreos unos chicos que no pertenecen al centro, tras la valla hablan con los alumnos del centro. Vosotros sabéis que les pasan drogas. Dos alumnos de vuestras clases suelen tratar con ellos. Sus notas empiezan a ir mal y, aunque no se meten con nadie y en clase están callados sabéis que están tonteando con las drogas. Cuando llamáis a casa de cada uno os enteráis que los padres de uno de ellos se están divorciando. En casa del otro un hermano pasó por este mismo problema.

- ✓ ¿Qué pensáis hacer?, ¿Cómo vais a hacer que este alumno logre sacar el curso o siga estudiando?
- ✓ ¿Qué papel juegan las familias?, ¿Cómo podrían ayudar?
- ✓ Debéis tomar, como equipo docente, una decisión unánime para lograrlo

PRÁCTICA 2 (Parte 1):

Organizar grupos (5-6 alumnos) y resaltar los aspectos clave del texto. Debatir sobre los mismos.

El nivel educativo de los padres, clave en el logro escolar de los hijos

Alfonso Mateos Cadenas/ Madrid

EL MUNDO- 22/09/2009

Puede haber ordenadores, puede haber pizarras digitales, puede haber aulas inteligentes, pero lo que tiene que haber son padres, con el nivel de estudios más alto posible y que se impliquen en la formación de sus hijos. Ésta es la conclusión a la que han llegado los autores del **Informe de Inclusión Social en España 2009** de la **Obra Social Caixa Catalunya**. El coordinador del estudio, Pau Mari-Klose, es concluyente: "La educación de los padres es esencial en el logro escolar de los hijos".

Y eso en un panorama en el que **España continúa con un abandono prematuro escolar muy alto**. De hecho, las cifras españolas (31%) duplican la media de la Europa de los 27 (15,2%). El argumento de los autores del estudio se sostiene en datos contundentes como que el 73% de los nacidos entre 1971 y 1980 cuyo padre tenía un título universitario también lo tiene, mientras que el porcentaje se reduce al 20% entre aquellos cuyo padre no tenía ninguna titulación.

Durante la presentación del estudio, Mari-Klose ha incidido en que esta influencia se detecta desde muy temprano. Concretamente, **la etapa de educación infantil ya refleja estas tendencias**. Así, aquellos padres con educación superior son 4,9 veces más proclives a escolarizar a sus hijos con 1 o 2 años, lo que, de acuerdo con los autores del estudio, "sitúa a los niños de entornos de bajo nivel educativo en situación de desventaja al inicio de la escolarización obligatoria".

La evolución continúa siendo divergente a lo largo del ciclo vital en función del nivel de estudios de los progenitores. De esta forma, en igualdad de condiciones, los estudiantes de 15 años con madre universitaria logran 25 puntos más en las pruebas Pisa que aquellos cuyas progenitoras sólo tienen estudios primarios. Y es que **el nivel de estudios de la madre es, según destacan los autores del estudio, el factor que más influye** en el devenir educativo de los hijos. Así, hay 11,2 veces más jóvenes de 18 a 24 años que no tienen titulación de secundaria post-obligatoria en aquellos hogares en los que el nivel de estudios de la madre se queda en los primarios frente a las familias en las que los estudios maternos son universitarios.

ORIGEN Y GÉNERO, FACTORES DETERMINANTES

Existen otra serie de condicionantes del logro educativo en el entorno cercano. Uno de los más llamativos es el de género: las tasas de graduación en educación obligatoria en el caso de los chicos son 16 puntos más bajas que en el de las chicas, una diferencia que, según apunta el estudio y ha recalcado Mari-Klose, ha ido aumentando en los últimos años. La **estructura del hogar** también juega un papel importante en la evolución educativa de los hijos hasta el punto de que el riesgo de abandono escolar prematuro es un 86% más alto en el caso de los hogares monoparentales frente a aquellos que cuentan con dos progenitores.

Finalmente, el origen es un factor también de importancia a la hora de evaluar el logro educativo. Los datos también son llamativos: un 15% de los jóvenes de origen extranjero no comunitario de 18 a 24 años no ha obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria y un 44,3% no ha logrado un título en educación secundaria post-obligatoria. Estas cifras han de contrastarse con el 7,3% y el 31% de media de toda España. A este respecto, Mari-Klose ha explicado que el nivel de estudios de aquellos que vienen a España no difiere mucho del de los españoles, por lo que, en este caso, pesan sobremanera factores como la dificultad de implicarse en la formación de los hijos por motivos laborales, así como una **"mayor vulnerabilidad de las familias"**, lo que "dificulta una mayor implicación".

De acuerdo con el coordinador del estudio, los datos reflejan que el problema de la educación en España no se encuentra tan relacionado con los centros y el sistema educativo en sí mismo como con el entorno familiar y más cercano de los jóvenes. En este sentido, en el informe se recoge **una proyección de los resultados españoles sobre los finlandeses**. En concreto, se han mezclado los indicadores de las escuelas finlandesas y se han enfrentado los resultados a los españoles. El resultado no se aleja demasiado de la posición que obtiene España por sí misma en el informe Pisa. Sin embargo, al proyectar los resultados que obtendrían los estudiantes españoles si el nivel educativo de las familias españolas fuera equivalente al de las finlandesas, España pasaría ascendería desde el puesto 24 hasta el 8.

Estos datos han servido a Mari-Klose para vaticinar que el proceso de mejora de los resultados educativos de los jóvenes españoles "va a ser necesariamente lento, porque el determinante educativo más importante es el nivel de los padres", aunque preguntado sobre cuándo comenzará a cambiar la situación, el coordinador del estudio ha asegurado que es **"bastante optimista"** y ha afirmado que "las cohortes poblacionales que van a tener hijos ahora tienen un nivel educativo muy alto, con tasas similares a las europeas, por lo que nos estamos situando en un panorama para que, de aquí a cinco años, las tasas de abandono ya no sean tan altas".

PRÁCTICA 2 (Parte 2):

Realizad unas conclusiones, en grupo, tras la lectura del texto. Por último, ¿realmente consideráis cierta la conclusión de las dos últimas líneas (lín. 9-10) del texto?

“La familia, tal como se ha conformado, bajo la protección de la Iglesia, en el pasado medieval, es, por lo menos en la teoría, de índole patriarcal. El hombre ha sido dotado de un control discrecional en los asuntos domésticos. En las primeras épocas esta discrecionalidad fue completa y directa, incluyendo la coerción física. Cuando el señorío y la servidumbre fueron superados y comenzaron a regir los derechos naturales, este control coercitivo directo fue sustituido por la discrecionalidad pecuniaria, de manera que el hombre, cabeza de familia, es el único capacitado para ejercer un control, como propietario, de los asuntos familiares. Actualmente esta nueva autoridad convencional del hombre está, a su vez, comenzando a perder el respeto de buena parte de la gente. La desintegración de la tradición patriarcal ha avanzado más entre aquellas clases industriales que están, al mismo tiempo, más inclinadas hacia las ideas socialistas”

VEBLEN, Th. (1965) *Teoría de la empresa de negocios*, Eudeba, Buenos Aires.

PRÁCTICA 3:**Una familia musulmana denuncia a un docente por hablar de jamones en clase**

El profesor de La Línea indicó que el clima frío de Trevélez favorecía su curación y un alumno que practica esta religión se sintió ofendido. Fuente: Estrella Blanco / La Línea |18-12-2010

Un profesor del instituto Menéndez Tolosa ha sido denunciado por una familia musulmana de La Línea pues su hijo, alumno de primer curso de Secundaria, considera que se le ofendió durante el transcurso de una clase de geografía, según informaron a este periódico fuentes del instituto.

Este medio pudo saber que el docente se encontraba dando clase con normalidad sobre los distintos climas del planeta y usó a la localidad granadina de Trevélez como ejemplo de clima frío y seco. A modo de anécdota, el profesor contó que precisamente ese clima favorecía la curación de los jamones. Entonces el alumno pidió al docente que no hablara de jamones puesto que le ofendía la cuestión al ser musulmán.

Según pudo saber este diario de fuentes del centro, el profesor le contestó que simplemente se trataba de un ejemplo y que él no tenía en cuenta en sus clases la religión que practican sus alumnos.

Esto podría haberse quedado simplemente en un intercambio de pareceres pero la familia del menor, que en ningún momento acudió a hablar con el profesor sobre este incidente en clase, no ha dudado en interponer una denuncia contra el docente en la comisaría del Cuerpo Nacional de Policía.

Agentes de la Policía Judicial acudieron ayer al Menéndez Tolosa para que el profesor prestase declaración sobre los hechos ocurridos durante la clase. Además, los funcionarios han solicitado la documentación disciplinaria y académica del menor en este instituto y en el centro anterior en el que estaba escolarizado.

Este medio ha podido saber que el docente está acusado de ser autor de un supuesto delito de maltrato de obra, alegando además motivaciones racistas y xenófobas.

La Delegación Provincial de Educación confirmó también ayer a este periódico que, efectivamente, sabía que se habían producido estos hechos y que un profesor había sido denunciado al Cuerpo Nacional de Policía pero declinó hacer declaraciones al respecto.

Profesores y alumnos del centro están indignados por esta situación porque además es un profesor de trayectoria reconocida que lleva más de dos décadas dedicándose a la docencia, por lo que ha impartido clase a miles de jóvenes y nunca ha tenido un problema de estas características. Por este motivo se encuentra muy afectado.

A pesar de estar atravesando un momento difícil, el docente continúa acudiendo al instituto y cumpliendo con su obligación para con sus alumnos.

Unidad 5

La sociedad de la Comunicación y la Información

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 5: La sociedad de la comunicación y la información.

Tabla de Contenidos

1.LA SOCIEDAD DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN Y SU INFLUJO EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	1
2.LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) Y SU INTERACCIÓN CON LA EDUCACIÓN	4
3.LA EDUCACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	5
4.BIBLIOGRAFÍA.....	10

1. La sociedad de la comunicación y la información y su influjo en el contexto sociocultural

La comunicación es el proceso mediante el cual dos o más personas se relacionan e interaccionan.

Como consecuencia de los cambios sociales y tecnológicos que se están produciendo coexisten dos formas de entender el término *comunicación*, según Kaplún (1998):

1. Acto de informar, de transmitir, de emitir. Verbo: COMUNICAR.
2. Diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad. Verbo: COMUNICARSE.

En realidad, la más antigua de estas acepciones es la segunda. *Comunicación* deriva de la raíz latina COMMUNIS: poner en común algo con otros. Es la misma raíz de *comunidad*, de *comunió*n; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común.

¿Por qué esta última acepción se fue oscureciendo y olvidando y comenzó a predominar la primera?.

Puede que la causa principal de este cambio de sentido sea la irrupción de los llamados “medios de comunicación social”: la prensa, la radio, la televisión,...

En un principio, cuando empezó su expansión, no se les llamaba así. Los norteamericanos –sus grandes propulsores– los denominaron simplemente *mass media*: medios masivos o de masas. Pero después, para legitimarse y afirmar su prestigio, ellos mismos comenzaron a llamarse “medios de comunicación social”. Se apropiaron del término comunicación. Y ahí probablemente nació el equívoco.

La forma de operar de estos medios se convirtió en modelo referencial, en paradigma de comunicación. Para estudiarlos, se construyó toda una “teoría de la comunicación” que se centraba exclusivamente en la transmisión de señales y mensajes. Lo que ellos hacían –transmitir–: eso era la comunicación. Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron la técnica, la ingeniería, la electrónica, - y las poderosas empresas propietarias de los medios- los que impulsaron la forma de concebir la comunicación.

Pero eso no es *comunicación* sino *información*. La comunicación exige reciprocidad, cooperación. Para A. Pasquali (1979), la COMUNICACIÓN es la relación comunitaria humana que consiste en la emisión/recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad. La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria.

En el nuevo contexto sociocultural, las tecnologías tienen una fuerte presencia y significación en todos los sectores. Las personas están cada vez más acostumbradas a utilizar los llamados medios de comunicación social: prensa, radio, tv, internet,...y quieren recibir información rápida y de calidad, diversificada, presentada de forma agradable y para todos los niveles culturales. Son el *medio* de transmisión y recepción del conocimiento.

La **Sociedad de la Información** es "un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y Administraciones públicas) para obtener, compartir, y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera" (Comisión Sociedad de la Información, 2003).

Las características distintivas de la Sociedad de la Información, según Cabero (2007), son las siguientes:

- Ser una **sociedad globalizada**. Estamos en un momento donde todos los fenómenos, tanto a nivel económico, como social y cultural han dejado de producirse localmente y adquieren trascendencia mundial. Cuando la economía se globaliza también lo hacen los problemas que surgen de este modelo de sociedad: las drogas, el comercio de armas, la exportación de enfermedades, o el tráfico de personas.
- Las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**, como elemento básico para su desarrollo y potenciación. Y que este giro es tan veloz, como no había ocurrido anteriormente con ninguna tecnología. Ahora bien, tal velocidad de aparición, desarrollo y destrucción, genera también un

problema y es que muchas veces nos falta tiempo para una reflexión crítica sobre sus verdaderas posibilidades, y las limitaciones que introducen.

- La **aparición de nuevos sectores laborales**, sobre todo asociados con el mundo de las TIC. Ahora bien, la aparición de las TIC no acaba en este aspecto, sino también que está creando nuevas modalidades laborales, como el teletrabajo, y cambiando el tipo y las relaciones del trabajo que se convierte cada vez más abstracto, donde el trabajador maneja cada vez menos físicamente el objeto.
- El **exceso de información**, debido a la amplitud y rapidez con que la información es puesta a disposición de los usuarios. Este aspecto es uno de los que tiene que tener presente el educador para capacitar a las nuevas generaciones.
- El **aprender a aprender** es de máxima importancia en esta sociedad. La adquisición de los conocimientos no está relegada a instituciones formales de educación y los períodos de formación no se limitan a un período concreto de la vida de la persona.
- Su impacto **alcanza a todos los sectores de la sociedad**, desde la cultura al ocio, y desde la industria a la economía, y también a la educación en sus diferentes modalidades: formal, informal y no formal; y en sus distintos niveles educativos, desde los iniciales a los superiores, desde los de formación hasta los de perfeccionamiento.

Su incorporación no está siendo por igual en todos los lugares, de forma que se está produciendo una brecha digital, que está siendo motivo de exclusión social.

- La aparición de un **nuevo tipo de inteligencia**, la denominada ambiental, que será producto de la inteligencia que existirá en el mundo como consecuencia de la exposición a las diferentes TIC con la que interaccionamos. De manera que parte de nuestra información y conocimiento, las ponemos en manos de ellas. En esta sociedad de la información, estamos pasando de la sociedad de la memoria a la sociedad del conocimiento; es decir de una inteligencia de memoria a una inteligencia

distribuida, donde nos apoyamos para ello en los diferentes instrumentos tecnológicos.

- La **velocidad del cambio**. Vivimos en un mundo donde las tecnologías de la información, nada más nacer fallecen, y su vida media disminuye progresivamente.

2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su interacción con la educación

Las TIC comprenden las tecnologías que procesan, almacenan, y comunican información. Esta tecnología se está extendiendo y generalizando en empresas, en las administraciones públicas y en los hogares a ritmos impensables hasta hace pocos años y, además, están transformando la Sociedad del Conocimiento.

El acceso generalizado a la información hace que la difusión de prácticas innovadoras resulte más fácil. Las TIC conectan ordenadores, teléfonos y otros instrumentos de comunicación haciendo que los efectos beneficiosos de las redes sean progresivamente más importantes. Internet es la red de comunicación más importante que ha puesto más información a disposición de todos. Los procesos de cambio que están generándose recrean ya un nuevo modelo de sociedad tecnológica y son tan complejos e intensos que sus efectos culturales, morales, personales e ideológicos serán también de gran alcance.

Aun cuando no existe un concepto mundialmente aceptado de lo que se llama "Sociedad de la información", la mayoría de los autores concuerda en que alrededor de 1970 se inició un cambio en la manera en que las sociedades funcionan. Este cambio se refiere básicamente a que los medios de generación de riqueza poco a poco se están trasladando de los sectores industriales a los sectores de servicios. En otras palabras, se supone que en las sociedades modernas, la mayor parte de los empleos ya no estarán asociados a las fábricas de productos tangibles, sino a la generación, almacenamiento y procesamiento de todo tipo de información. Los sectores relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), desempeñan un papel particularmente importante dentro de este esquema.

Desde la perspectiva de la economía globalizada contemporánea, la sociedad de la información concede a las TIC, el poder de convertirse en los nuevos motores de

desarrollo y progreso. Si en la segunda mitad del siglo XX los procesos de industrialización fabriles marcaron la pauta en el desarrollo económico de las sociedades occidentales que operaban bajo una economía de mercado, a principios del siglo XXI, se habla más bien de las "industrias sin chimenea"; es decir, el sector de los servicios, y de manera especial, las industrias de la informática.

Muchos críticos han señalado que la llamada "Sociedad de la Información" no es sino una versión actualizada del imperialismo cultural ejercido desde los países ricos hacia los pobres, especialmente porque se favorecen esquemas de dependencia tecnológica.

Quienes están a favor de la "Sociedad de la Información" sostienen que la incorporación de las TIC en todos los procesos productivos, ciertamente facilitan la inserción a los mercados globales, donde la intensa competencia obliga a reducir costes y a ajustarse de manera casi inmediata a las cambiantes condiciones del mercado

3. La educación y las nuevas tecnologías

Todos estos cambios que se están produciendo a un ritmo vertiginoso implica nuevos modelos de aprendizaje, nuevos procedimientos y estrategias de búsqueda, organización, procesamiento y utilización de la información lo cual conlleva el poder disponer con unos profesionales capacitados para ayudar y orientar a los estudiantes en la comprensión de la cultura de su tiempo.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) urge a buscar nuevas fórmulas de enseñanza y nuevos medios que se correspondan con los avances generales y globales de la sociedad. Según Sevillano (2008), Actualmente hay textos legales que incitan a dibujar marcos de actuación tendentes a la mejora de la calidad de la enseñanza sobre el supuesto de la nueva formación del profesorado y la omnipresencia de medios de comunicación y nuevas tecnologías. En resumen, se contempla el siguiente panorama:

1. Se reconoce el papel motor de las tecnologías en la transformación de la sociedad.

2. La comprensión del mundo exterior es tarea fundamental de la educación. Prescindiendo de los medios de comunicación y nuevas tecnologías será imposible e impensable.
3. La readaptación profesional casi permanente será una necesidad. Sin el manejo y colaboración de las tecnologías no es posible dicha actitud.
4. Todos los nuevos sistemas educativos comparten la inquietud por integrar las tecnologías, sin cuya cooperación no es posible la innovación.

En consecuencia, urge establecer un plan de acción que permita, entre otros logros, las metas siguientes:

- a) Formación para los profesores a fin de que estén capacitados para incorporar al currículum, cualquiera que éste sea, las nuevas tecnologías.
- b) Garantizar que los profesores integren realmente en la enseñanza las tecnologías de la información.
- c) Facilitar a los profesores la adquisición de bases teóricas y destrezas operativas en la aplicación de medios didácticos basados en las nuevas tecnologías.
- d) Capacitar a los profesores para que puedan reflexionar sobre su propia práctica basada en las nuevas tecnologías.

Respecto al tratamiento de las nuevas tecnologías en el currículum obligatorio de las enseñanzas hay que destacar que en el Real Decreto de enseñanzas mínimas la utilización de las fuentes de información y la adquisición de una preparación básica en las TIC es uno de los objetivos a conseguir.

La importancia que la sociedad y la administración le otorgan al tratamiento de la información y competencia digital es tal que está considerada como una de las competencias básicas en el currículum.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

A) Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria:

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

B) Competencias Básicas:

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa,

asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

4. BIBLIOGRAFÍA

KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid.

PASQUALI, A. (1979): *Comprender la comunicación*, Caracas, Monte Ávila.

SEVILLANO GARCÍA, M.L. (Coordinadora) (2008): *Nuevas tecnologías en educación social*, Mc Graw Hill, Madrid.

CABERO ALMENARA, J. (2007): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Mc Graw Hill, Madrid.

Unidad 5

Práctica

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

PRÁCTICA:**1. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS TIC****VENTAJAS****INCONVENIENTES****DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE**

- Interés. Motivación. Los alumnos están muy motivados al utilizar los recursos TIC y la motivación (el querer) es uno de los motores del aprendizaje, ya que incita a la actividad y al pensamiento. Por otro lado, la motivación hace que los estudiantes dediquen más tiempo a trabajar y, por tanto, es probable que aprendan más.

- Interacción. Continua actividad intelectual. Los estudiantes están permanentemente activos al interactuar con el ordenador y entre ellos a distancia. Mantienen un alto grado de implicación en el trabajo. La versatilidad e interactividad del ordenador, la posibilidad de "dialogar" con él, el gran volumen de información disponible en Internet..., les atrae y mantiene su atención.

- Desarrollo de la iniciativa. La constante participación por parte de los alumnos propicia el desarrollo de su iniciativa ya que se ven obligados a tomar continuamente nuevas decisiones ante las respuestas del ordenador a sus acciones. Se promueve un trabajo autónomo riguroso y metódico.

- Aprendizaje a partir de los errores. El "feed back" inmediato a las respuestas y a las acciones de los usuarios permite a los estudiantes conocer sus errores justo en el momento en que se producen y generalmente el programa les ofrece la oportunidad de ensayar nuevas respuestas o formas de actuar para superarlos.

- Mayor comunicación entre profesores y alumnos. Los canales de

- Distracciones. Los alumnos a veces se dedican a jugar en vez de trabajar.

- Dispersión. La navegación por los atractivos espacios de Internet, llenos de aspectos variados e interesante, inclina a los usuarios a desviarse de los objetivos de su búsqueda. Por su parte, el atractivo de los programas informáticos también mueve a los estudiantes a invertir mucho tiempo interactuando con aspectos accesorios.

- Pérdida de tiempo. Muchas veces se pierde mucho tiempo buscando la información que se necesita: exceso de información disponible, dispersión y presentación atomizada, falta de método en la búsqueda...

- Informaciones no fiables. En Internet hay muchas informaciones que no son fiables: parciales, equivocadas, obsoletas...

- Aprendizajes incompletos y superficiales. La libre interacción de los alumnos con estos materiales, no siempre de calidad y a menudo descontextualizado, puede proporcionar aprendizajes incompletos con visiones de la realidad simplistas y poco profundas. Acostumbrados a la inmediatez, los alumnos se resisten a emplear el tiempo necesario para consolidar los aprendizajes, y confunden el conocimiento con la acumulación de datos.

- Diálogos muy rígidos. Los materiales didácticos exigen la formalización previa de la materia que se pretende enseñar y que

comunicación que proporciona Internet (correo electrónico, foros, chat...) facilitan el contacto entre los alumnos y con los profesores. De esta manera es más fácil preguntar dudas en el momento en que surgen, compartir ideas, intercambiar recursos, debatir...

- Aprendizaje cooperativo. Los instrumentos que proporcionan las TIC (fuentes de información, materiales interactivos, correo electrónico, espacio compartido de disco, foros...) facilitan el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad. El trabajo en grupo estimula a sus componentes y hace que discutan sobre la mejor solución para un problema, critiquen, se comuniquen los descubrimientos. Además aparece más tarde el cansancio, y algunos alumnos razonan mejor cuando ven resolver un problema a otro que cuando tienen ellos esta responsabilidad.

- Alto grado de interdisciplinariedad. Las tareas educativas realizadas con ordenador permiten obtener un alto grado de interdisciplinariedad ya que el ordenador debido a su versatilidad y gran capacidad de almacenamiento permite realizar muy diversos tipos de tratamiento a una información muy amplia y variada. Por otra parte, el acceso a la información hipertextual de todo tipo que hay en Internet potencia mucho más esta interdisciplinariedad.

- Alfabetización digital y audiovisual. Estos materiales proporcionan a los alumnos un contacto con las TIC como medio de aprendizaje y herramienta para el proceso de la información (acceso a la información, proceso de datos, expresión y comunicación), generador de experiencias y aprendizajes. Contribuyen a facilitar la

el autor haya previsto los caminos y diálogos que seguirán los alumnos. Por otra parte, en las comunicaciones virtuales, a veces cuesta hacerse entender con los "diálogos" ralentizados e intermitentes del correo electrónico.

- Visión parcial de la realidad. Los programas presentan una visión particular de la realidad, no la realidad tal como es.

- Ansiedad. La continua interacción ante el ordenador puede provocar ansiedad en los estudiantes.

- Dependencia de los demás. El trabajo en grupo también tiene sus inconvenientes. En general conviene hacer grupos estables (donde los alumnos ya se conozcan) pero flexibles (para ir variando) y no conviene que los grupos sean numerosos, ya que algunos estudiantes se podrían convertir en espectadores de los trabajos de los otros.

necesaria alfabetización informática y audiovisual.

- Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información.

El gran volumen de información disponible en CD/DVD y, sobre todo Internet, exige la puesta en práctica de técnicas que ayuden a la localización de la información que se necesita y a su valoración

- Mejora de las competencias de expresión y creatividad..

Las herramientas que proporcionan las TIC (procesadores de textos, editores gráficos...) facilitan el desarrollo de habilidades de expresión escrita, gráfica y audiovisual.

- Fácil acceso a mucha información de todo tipo. Internet y los discos CD/DVD ponen a disposición de alumnos y profesores un gran volumen de información (textual y audiovisual) que, sin duda, puede facilitar los aprendizajes.

- Visualización de simulaciones. Los programas informáticos permiten simular secuencias y fenómenos físicos, químicos o sociales, fenómenos en 3D..., de manera que los estudiantes pueden experimentar con ellos y así comprenderlos mejor.

PARA LOS ESTUDIANTES

- A menudo aprenden con menos tiempo. Este aspecto tiene especial relevancia en el caso del "training" empresarial, sobre todo cuando el personal es apartado de su trabajo productivo en una empresa para reciclarse.

- Atractivo. Supone la utilización de un instrumento atractivo y muchas veces con componentes lúdicos.

- Acceso a múltiples recursos

- Adicción. *El multimedia interactivo e Internet resulta motivador, pero un exceso de motivación puede provocar adicción. El profesorado deberá estar atento ante alumnos que muestren una adicción desmesurada a videojuegos, chats....*

- Aislamiento. *Los materiales didácticos multimedia e Internet permiten al alumno aprender solo, hasta le animan a hacerlo, pero este trabajo individual, en exceso, puede acarrear problemas de sociabilidad.*

educativos y entornos de

aprendizaje. Los estudiantes tienen a su alcance todo tipo de información y múltiples materiales didácticos digitales, en CD/DVD e Internet, que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. También pueden acceder a los entornos de teleformación. El profesor ya no es la fuentes principal de conocimiento.

- Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La existencia de múltiples materiales didácticos y recursos educativos facilita la individualización de la enseñanza y el aprendizaje; cada alumno puede utilizar los materiales más acordes con su estilo de aprendizaje y sus circunstancias personales.

- Autoevaluación. La interactividad que proporcionan las TIC pone al alcance de los estudiantes múltiples materiales para la autoevaluación de sus conocimientos.

- Mayor proximidad del profesor. A través del correo electrónico, puede contactar con él cuando sea necesario.

- Flexibilidad en los estudios. Los entornos de teleformación y la posibilidad de que los alumnos trabajen ante su ordenador con materiales interactivos de autoaprendizaje y se puedan comunicar con profesores y compañeros, proporciona una gran flexibilidad en los horarios de estudio y una descentralización geográfica de la formación. Los estudiantes tienen más autonomía. La educación puede extenderse a colectivos que no pueden acceder a las aulas convencionales.

- Instrumentos para el proceso de la información. Las TIC les proporcionan poderosos instrumentos para procesar la información: escribir, calcular, hacer

- Cansancio visual y otros problemas físicos. Un exceso de tiempo trabajando ante el ordenador o malas posturas pueden provocar diversas dolencias.

- Inversión de tiempo. Las comunicaciones a través de Internet abren muchas posibilidades, pero exigen tiempo: leer mensajes, contestar, navegar...

- Sensación de desbordamiento. A veces el exceso de información, que hay que revisar y seleccionar, produce una sensación de desbordamiento: falta tiempo.

- Comportamientos reprobables. A veces en los mensajes por correo electrónico, no se cumplen las normas de la "netiquette".

- Falta de conocimiento de los lenguajes. A veces los alumnos no conocen adecuadamente los lenguajes (audiovisual, hipertextual...) en los que se presentan las actividades informáticas, lo que dificulta o impide su aprovechamiento.

- Recursos educativos con poca potencialidad didáctica. Los materiales didácticos y los nuevos entornos de teleformación no siempre proporcionan adecuada orientación, profundidad de los contenidos, motivación, buenas interacciones, fácil comunicación interpersonal, muchas veces faltan las guías didácticas... También suelen tener problemas de actualización de los contenidos

- Virus. La utilización de las nuevas tecnologías expone a los virus informáticos, con el riesgo que suponen para los datos almacenados en los discos y el coste (en tiempo y dinero) para proteger los ordenadores.

presentaciones...

- Ayudas para la Educación Especial.

En el ámbito de las personas con necesidades especiales es uno de los campos donde el uso del ordenador en general, proporciona mayores ventajas. Muchas formas de disminución física y psíquica limitan las posibilidades de comunicación y el acceso a la información; en muchos de estos casos el ordenador, con periféricos especiales, puede abrir caminos alternativos que resuelvan estas limitaciones.

- Ampliación del entorno vital. Más contactos. Las posibilidades informativas y comunicativas de Internet amplían el entorno inmediato de relación de los estudiantes. Conocen más personas, tienen más experiencias, pueden compartir sus alegrías y problemas...

- Más compañerismo y colaboración.

A través del correo electrónico, chats y foros, los estudiantes están más en contacto entre ellos y pueden compartir más actividades lúdicas y la realización de trabajos.

- Esfuerzo económico. Cuando las TIC se convierten en herramienta básica de trabajo, surge la necesidad de comprar un equipo personal.

PARA LOS PROFESORES

- Fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y la rehabilitación. Los discos CD/DVD e Internet proporcionan al profesorado múltiples recursos educativos para utilizar con sus estudiantes: programas, webs de interés educativo....

- Individualización. Tratamiento de la diversidad. Los materiales didácticos interactivos (en disco y on-line) individualizan el trabajo de los alumnos ya que el ordenador puede adaptarse a sus conocimientos previos y a su ritmo de trabajo. Resultan muy útiles para realizar actividades complementarias y de

- Estrés. A veces el profesorado no dispone de los conocimientos adecuados sobre los sistemas informáticos y sobre cómo aprovechar los recursos educativos disponibles con sus alumnos. Surgen problemas y aumenta su estrés.

- Desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo. Los estudiantes pueden centrarse en la tarea que les planteen el programa en un sentido demasiado estrecho y buscar estrategias para cumplir con el mínimo esfuerzo mental, ignorando las posibilidades de estudio que les ofrece el programa. Muchas veces los alumnos consiguen aciertos a partir de premisas

recuperación en las que los estudiantes pueden autocontrolar su trabajo.

- Facilidades para la realización de agrupamientos. La profusión de recursos y la variedad y amplitud de información en Internet facilitan al profesorado la organización de actividades grupales en las que los estudiantes deben interactuar con estos materiales.

- Mayor contacto con los estudiantes. El correo electrónico permite disponer de un nuevo canal para la comunicación individual con los estudiantes, especialmente útil en la caso de alumnos con problemas específicos, enfermedad...

- Liberan al profesor de trabajos repetitivos. Al facilitar la práctica sistemática de algunos temas mediante ejercicios autocorrectivos de refuerzo sobre técnicas instrumentales, presentación de conocimientos generales, prácticas sistemáticas de ortografía..., liberan al profesor de trabajos repetitivos, monótonos y rutinarios, de manera que se puede dedicar más a estimular el desarrollo de las facultades cognitivas superiores de los alumnos.

- Facilitan la evaluación y control. Existen múltiples programas y materiales didácticos on-line, que proponen actividades a los estudiantes, evalúan sus resultados y proporcionan informes de seguimiento y control.

- Actualización profesional. La utilización de los recursos que aportan las TIC como herramienta para el proceso de la información y como instrumento docente, supone una actualización profesional para el profesorado, al tiempo que completa su alfabetización informática y audiovisual. Por otra parte en Internet pueden encontrar cursos on-line y otras

equivocadas, y en ocasiones hasta pueden resolver problemas que van más allá de su comprensión utilizando estrategias que no están relacionadas con el problema pero que sirven para lograr su objetivo. Una de estas estrategias consiste en "leer las intenciones del maestro". Por otra parte en Internet pueden encontrarse muchos trabajos que los alumnos pueden simplemente copiar para entregar al profesor como propios.

- Desfases respecto a otras actividades. El uso de los programas didácticos puede producir desfases inconvenientes con los demás trabajos del aula, especialmente cuando abordan aspectos parciales de una materia y difieren en la forma de presentación y profundidad de los contenidos respecto al tratamiento que se ha dado a otras actividades.

- Problemas de mantenimiento de los ordenadores. A veces los alumnos, hasta de manera involuntaria, desconfiguran o contaminan con virus los ordenadores.

- Supeditación a los sistemas informáticos. Al necesitar de los ordenadores para realizar las actividades proyectadas, cualquier incidencia en éstos dificulta o impide el desarrollo de la clase.

- Exigen una mayor dedicación. La utilización de las TIC, aunque puede mejorar la docencia, exige más tiempo de dedicación al profesorado: cursos de alfabetización, tutorías virtuales, gestión del correo electrónico personal, búsqueda de información en Internet...

- Necesidad de actualizar equipos y programas. La informática está en continua evolución, los equipos y los programas mejoran sin cesar y ello nos exige una constante renovación.

informaciones que puedan contribuir a mejorar sus competencias profesionales: prensa de actualidad, experiencias que se realizan en otros centros y países...

- Constituyen un buen medio de investigación didáctica en el aula. El hecho de archivar las respuestas de los alumnos cuando interactúan con determinados programas, permite hacer un seguimiento detallado de los errores cometidos y del proceso que han seguido hasta llegar a la respuesta correcta.

- Contactos con otros profesores y centros. Los canales de información y comunicación de Internet facilitan al profesorado el contacto con otros centros y colegas, con los que puede compartir experiencias, realizar materiales didácticos colaborativamente...

DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS CENTROS

- Los sistemas de teleformación pueden abaratar los costes de formación (especialmente en los casos de "training" empresarial) ya que al realizar la formación en los mismos lugares de trabajo se eliminan costes de desplazamiento. Según A. Cornella (2001) *"el coste de la formación en una empresa cuando se realiza on-line es entre un 50% y un 90% inferior a cuando se realiza presencial"*

- Los sistemas de teleformación permiten acercar la enseñanza a más personas. Sin problemas de horarios ni de ubicación geográfica, los sistemas de teleformación acercan la formación a personas que de otra manera no podrían acceder a ella.

- Mejora de la administración y gestión de los centros. Con el uso de los nuevos instrumentos tecnológicos la administración y gestión de los centros

- Costes de formación del profesorado. La formación del profesorado supone un coste añadido para los centros y para la Administración Educativa..

- Control de calidad insuficiente de los entornos de teleformación. Los entornos de teleformación, sus materiales didácticos, sus sistemas pedagógicos, su sistema de evaluación, sus títulos... no siempre tienen los adecuados controles de calidad.

- Necesidad de crear un departamento de Tecnología Educativa. Para gestionar la coordinación y mantenimiento de los materiales tecnológicos, así como para asesorar al profesorado en su utilización, los centros deben crear un departamento específico y disponer de un coordinador especializado.

- Exigencia de un buen sistema de mantenimiento de los ordenadores. La

puede ser más eficiente. La existencia de una red local y la creación de las adecuadas bases de datos relacionales (estudiantes, horarios, actividades, profesores...) mejorará la comunicación interna y facilitará actividades como el control de asistencias, la reserva de aulas específicas, la planificación de actividades...

- Mejora de la eficacia educativa. Al disponer de nuevas herramientas para el proceso de la información y la comunicación, más recursos educativos interactivos y más información, pueden desarrollarse nuevas metodologías didácticas de mayor eficacia formativa.

- Nuevos canales de comunicación con las familias y con la comunidad local. A través los canales informativos y comunicativos de Internet (web del centro, foros, correo electrónico...) se abren nuevas vías de comunicación entre la dirección, los profesores y las familias.

- Comunicación más directa con la Administración Educativa. Mediante el correo electrónico y las páginas web de la administración Educativa y de los centros.

- Recursos compartidos. A través de Internet, la comunidad educativa puede compartir muchos recursos educativos: materiales informáticos de dominio público, páginas web de interés educativo, materiales realizados por los profesores y los estudiantes...

- Proyección de los centros. A través de las páginas web y los foros de Internet, los centros docente pueden proyectar su imagen y sus logros al exterior.

utilización intensa de los ordenadores da lugar a múltiples averías, desconfiguraciones, problemas de virus. Ello exige al los centros tener contratado un buen sistema de mantenimiento.

- Fuertes inversiones en renovación de equipos y programas. Los continuos cambios en el mundo de la informática exigen una renovación de os equipos cada 4 o 6 años.

Unidad 6

Sociología del profesorado

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 6: Sociología del profesorado

Tabla de Contenidos

1. ORIGEN Y POSICIÓN SOCIAL DEL PROFESORADO.	1
Conclusiones	2
2. EL TRABAJO DOCENTE: SATISFACCIONES INTRÍNSECAS E INSATISFACCIONES EXTRÍNSECAS.	3
3. LA DOCENCIA COMO PROCESO LABORAL	3
Asociacionismo DOCENTE	4
Características.....	4

1. Origen y posición social del profesorado.

El profesorado se sitúa en los niveles intermedios de la estructura social: en su parte inferior para el profesorado de primaria y, en su parte superior para el de enseñanza media y superior.

Para los análisis de clase procedentes de posiciones marxistas, lo más importante es averiguar el papel que desempeñan en la producción. De acuerdo con ello, el profesorado se puede considerar tanto una élite dentro de la clase obrera ya que, por su formación especializada y posición autónoma y de control dentro del proceso de producción, desempeñan un papel de nuevo agente de cambio social (Gorz); como un nuevo sector de la clase media, situado entre la burguesía y la clase obrera, cuya principal tarea, como personal asalariado no productivo, consiste en el funcionamiento de uno de los aparatos ideológicos del Estado, el aparato escolar. (Poulantzas, Althusser)

Para Weber, el análisis del profesorado se realiza mejor desde la perspectiva del status. Un grupo de status está formado por todas aquellas personas equipadas con un volumen y composición de capital cultural (cualidades de educación) similares, que les hacen disfrutar de oportunidades y estilos de vida semejantes. En el caso del profesorado, la influencia del medio o grado social se incrementa con la adquisición de capital académico (titulación) y administrativo-profesional (capacitación, nivel, cuerpo docente) cristalizando en varios estratos: maestros, profesores de instituto, de privada o de universidad (con sus correspondientes subdivisiones internas como interinos, catedráticos, ayudantes..etc..)

Hoy, en día, un problema que se le plantea a todo el profesorado, tanto de básica como de enseñanzas medias, es la pérdida de su prestigio y de su valoración social. Un proceso de desprofesionalización que marcha de la mano con el ascenso del nivel medio de formación de la población y la democratización de la sociedad.

La estratificación producida por el desigual capital académico y administrativo no implica la existencia de mecanismos reales de carrera docente dentro de la profesión globalmente considerada, ya que sólo se puede hablar de ésta a nivel geográfico. Para la mayoría del profesorado, la carrera docente consiste en recorrer una serie de destinos hasta encontrar el centro adecuado y/o ir acumulando trienios de antigüedad. Cualquier cambio vertical u horizontal (subida de ciclo o ingreso en la enseñanza pública) requiere movilizar una serie de recursos y pasar por un nuevo procedimiento de acceso.

Es característica de la actividad docente que el ingreso se realice de forma directa e inmediata, sin apenas período de formación especializada o prácticas docentes previas, tan solo significativas en el profesorado de primaria. Paralelamente, las retribuciones tienen una apertura muy reducida.

Es pues una carrera sin fases o etapas, de mayor peso específico en sus inicios, lo que favorece la existencia de una élite profesional y, en cambio, puede favorecer el abandono de los más exigentes o el conformismo o cumplimiento rutinario de las tareas cotidianas para la mayoría, ya que el esfuerzo realizado en el desempeño del trabajo no tiene reflejo en el sistema de recompensas.

Una vez dentro de la docencia, gran parte del contenido del trabajo viene determinado por los programas oficiales fijados en ámbitos e instancias externas (MEC, CCAA, universidades..) dejando una reducida capacidad de decisión al profesorado, ya que, incluso la elección de las técnicas didácticas de transmisión vienen mediatizadas por la utilización de determinados libros de texto.

Estos datos ponen en juego la profesionalidad de la actividad docente.

Conclusiones

Entonces, ¿cuál es el atractivo de la profesión?, ¿por qué se elige la docencia?

Normalmente, toda nueva ocupación contiene elementos que la hacen atractiva a sus potenciales nuevos miembros. Tales propiedades le permiten competir con otras ocupaciones en la adscripción de recursos humanos. En el ámbito de la enseñanza, los atractivos que presenta son los siguientes según Lortie:

1º.- el contacto con gente joven, desde el punto de vista interpersonal, con personas sanas y plenamente capaces.

2º.-Desempeño de una actividad altruista para la sociedad. Un motivo bien considerado socialmente.

3º.- Continuidad o permanencia en la misma institución si se simpatiza con la institución escolar.

4º.- Los beneficios materiales (salario, seguridad en el empleo) no dejan de ser importantes.

5º.- La compatibilidad de tiempo que hace de la enseñanza un ocupación muy atractiva tanto para hombres, que encuentran en ella la posibilidad de combinarla con otras actividades extra, como para las mujeres, que en la patriarcal división social del trabajo encuentran su horario compatible con una previsible "segunda tarea" de trabajo en el hogar.

2. EL TRABAJO DOCENTE: SATISFACCIONES INTRÍNSECAS E INSATISFACCIONES EXTRÍNSECAS.

Las recompensas que toda ocupación ofrece a las personas que la ejercen se puede clasificar en tres tipos:

- A. Extrínsecas: como la retribución y la valoración social
- B. Intrínsecas: ligadas al ejercicio de las tareas propias de la actividad profesional y valoradas subjetivamente por cada individuo.
- C. Anexas: como las vacaciones o el horario y acompañan al propio trabajo.

En la enseñanza, las recompensas que se reconocen son las intrínsecas, ya que existe una tendencia del profesorado a conectar sus recompensas más importantes con acontecimientos en el aula.

Las relaciones con los clientes (los alumnos) tienen carácter dual ya que si son positivas (salvo excepciones) y forman parte de las recompensas intrínsecas, con los padres son extrínsecas y conflictivas. Waller ya indica que los padres y los profesores son enemigos naturales y veía el conflicto entre ambos natural e inevitable.

La enseñanza es, el único servicio público donde la clientela participa directa y democráticamente en su gestión, a través de los consejos escolares y la elección de representantes a los consejos de departamento, juntas de facultad y claustros universitarios.

Si se escoge la enseñanza por un compromiso entre la realidad social y el deseo vocacional, sociológicamente se puede hablar de profesionalismo docente. Esto nos sitúa ante un grupo caracterizado por una satisfacción contradictoria con sus recompensas, apegado a su trabajo y en conflicto con su entorno, que tiende a revestir sus reivindicaciones económicas con el ideal de servicio, es decir, bajo la defensa de la calidad de la enseñanza.

3. La docencia como proceso laboral

La carrera docente no es sólo el curso de una vida profesional individualmente considerada, sino la consecuencia a nivel individual de las dinámicas del mercado de trabajo, de las pautas de incentivos, oportunidades de alternativas de empleo y de las estructuras organizativas

(lawn y Ozga, 1988)

Para otros autores lo que caracteriza al proceso laboral de la enseñanza es la intensificación de su trabajo, la sobrecarga crónica del mismo, que representa una de las formas más palpables de deterioro de sus condiciones laborales, destruyendo la sociabilidad del colectivo docente al dificultar reuniones y encuentros y formando parte de la descualificación intelectual.

Como resultado, se reduce la calidad del trabajo docente, dando más valor al "cuánto" y al "qué" se hace que al "cómo" se hace el trabajo.

Los profesionales se "queman" prematuramente generándose una responsabilidad que le conduce a plantearse metas imposibles y al desgaste consecuente.

Asociacionismo DOCENTE

En cuanto al asociacionismo docente, el carácter que posee la educación de servicio público, obligatorio y gratuito en gran medida, hace que se regule desde instancias administrativas gubernamentales y autonómicas. La enseñanza, como ocupación, no cuenta con asociaciones corporativas de derecho público que regulen su funcionamiento interno y el de sus facultativos. Las asociaciones existentes, con la excepción de los colegios de licenciados que, en la enseñanza privada y para los niveles no obligatorios, desempeñan la función de registro, se ocupan de tareas reivindicativas, función que comparten con sindicatos autónomos y ligados a centrales obreras.

Por lo tanto, el asociacionismo docente va encaminado a conocer las pautas de integración del profesorado. Saber quiénes y por qué motivos se integran en asociaciones profesionales o en sindicatos ligados a centrales obreras nos permitirá comprender los ámbitos de influencia de cada perspectiva entre el profesorado. Pero, debemos partir de la distinción entre asociación y sindicato. Las primeras se consideran organizaciones de clase media y pretenden la restricción del acceso a unos privilegios mediante la puesta en práctica de sus poderes corporativos, como los colegios profesionales de abogados, médicos o arquitectos.

Los segundos se consideran organizaciones de clase obrera y luchan por medios reivindicativos para acceder a unas recompensas que consideran negadas. En nuestro país encontramos sindicatos como FETE-UGT, FE-CCOO, ANPE y ANCABA (de Bachillerato).

Características

Hoy en día, la situación asociativa se caracteriza por:

- a) Las asociaciones invaden el terreno sindical, sea desdoblándose (sindicatos de médicos o colegios), sea transformándose de asociación de cuerpo en sindicato de rama (Asociación Nacional de Profesorado de EGB Estatal o

ANPE) o sea, integrándose varias asociaciones en una confederación, como el caso del CSIF.

- b) Los sindicatos incorporan a profesionales creando secretarías específicas o sindicatos de rama en su interior para atender sus peculiaridades. Y defender sus reivindicaciones en las plataformas o pactos sociales.

Como consecuencia, se produce una similitud en los planteamientos, al afrontar los mismos tipos de reivindicaciones. Los sindicatos no se centran en lo salarial pero las asociaciones tampoco se centran en lo profesional. Ambas reivindicaciones son intercambiables.

La valoración que ambas tienen entre el profesorado, es positiva.

De acuerdo con el estudio realizado por el CIDE (Revista de Educación, nº 277) solo uno de cada diez profesores tiene una visión negativa de aquellos mientras que el 55% la tiene positiva y el resto se muestra indiferente.

En general, la imagen de sindicatos y asociaciones es lejana y ambivalente. Lejana porque son apreciados como algo externo al colectivo, procedentes del exterior. Ambivalente, porque, al tiempo que los rechazan como agentes externos, los reconocen como instancias de solución de sus reivindicaciones, con la capacidad negociadora y mediadora que la legalidad les confiere. Tal imagen se debe a las condiciones históricas de aparición.

La tasa de afiliación del profesorado está en línea con el resto de la sociedad española (REIS, nº 49). En el caso docente, las causas de la escasa afiliación se derivan, tanto del momento histórico en que reaparecieron (en plena transición política y sin tradición sindical) como de su funcionamiento.

Todo ello se concreta en una imagen sindical deficiente, difícil de mejorar en el marco legal existente, donde la capacidad de negociación afectarán a todas las personas del sector, estén afiliadas o no.

Unidad 6

Práctica

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

PRÁCTICA 1:

Organizar grupos (8-9 personas) por especialidades y preparar sesiones de tutoría con los alumnos que permitan evitar comportamientos como los citados en el documento.

DECÁLOGO PARA FORMAR UN DELINCUENTE.

El popular juez de menores de Granada, Emilio Calatayud, conocido por sus sentencias educativas y orientadoras, ha publicado un libro 'Reflexiones de un juez de menores' (editorial Dauro) en el que inserta un 'Decálogo para formar un delincuente'. Es muy interesante. Dice así:

1: Comience desde la infancia dando a su hijo todo lo que pida . Así crecerá convencido de que el mundo entero le pertenece.

2: No se preocupe por su educación ética o espiritual. Espere a que alcance la mayoría de edad para que pueda decidir libremente.

3: Cuando diga palabrotas, ríaselas. Esto lo animará a hacer cosas más graciosas.

4: No le regañe ni le diga que está mal algo de lo que hace. Podría crearle complejos de culpabilidad.

5: Recoja todo lo que él deja tirado: libros, zapatos, ropa, juguetes. Así se acostumbrará a cargar la responsabilidad sobre los demás.

6: Déjele leer todo lo que caiga en sus manos. Cuide de que sus platos, cubiertos y vasos estén esterilizados, pero no de que su mente se llene de basura.

7: Riña a menudo con su cónyuge en presencia del niño , así a él no le dolerá demasiado el día en que la familia, quizá por su propia conducta, quede destrozada para siempre.

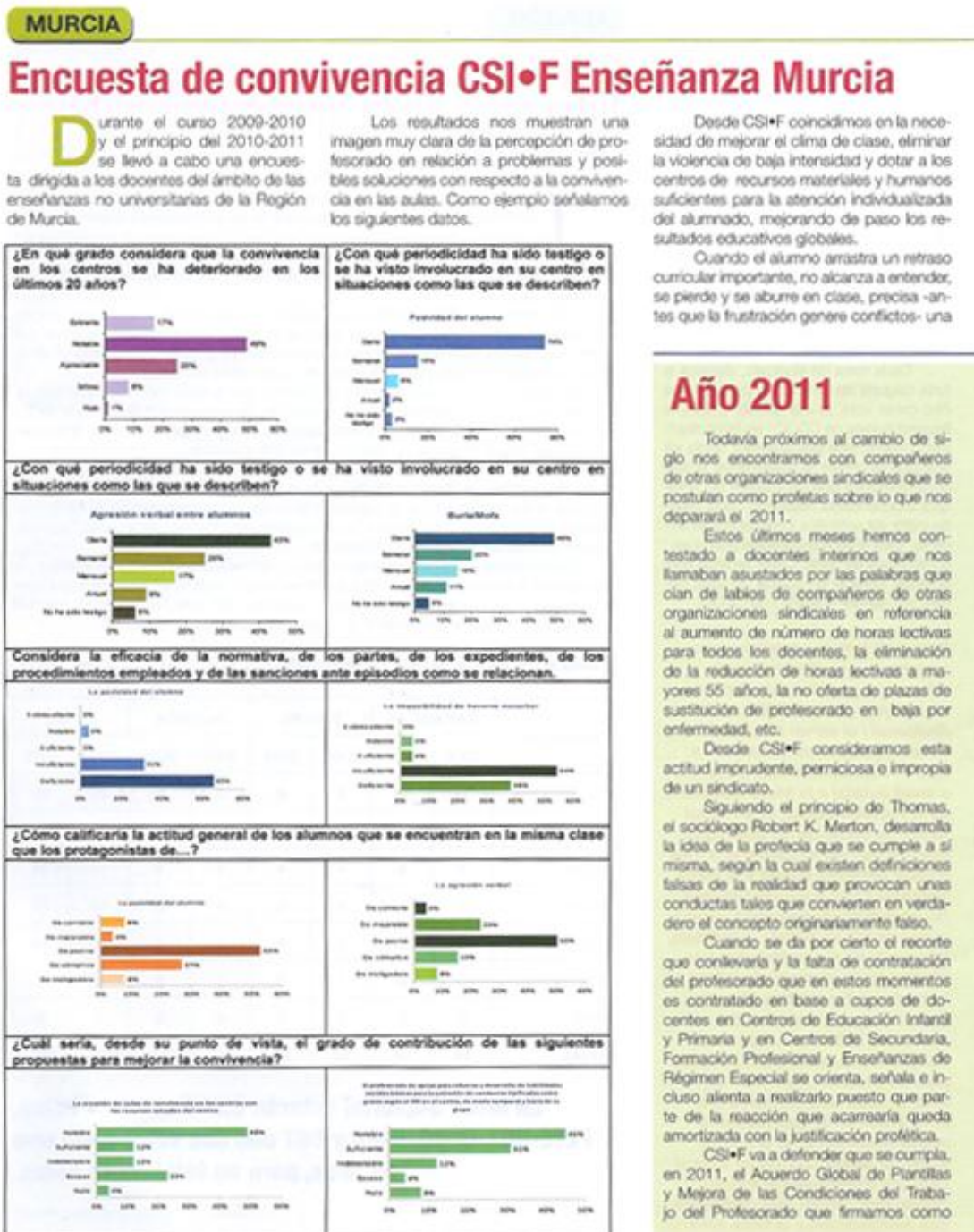
8: Déle todo el dinero que quiera gastar. No vaya a sospechar que para disponer del mismo es necesario trabajar.

9: Satisfaga todos sus deseos, apetitos, comodidades y placeres. El sacrificio y la austeridad podrían producirle frustraciones.

10: Póngase de su parte en cualquier conflicto que tenga con sus profesores y vecinos. Piense que todos ellos tienen prejuicios contra su hijo y que de verdad quieren fastidiarlo.

PRÁCTICA2:

Organizar grupos (8-9 personas) y debatir acerca de las conclusiones expuestas en la encuesta de convivencia (año 2010)



Unidad 7

Sociología del alumnado

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 7: Sociología del alumnado

Tabla de Contenidos

- 1. SOCIOLOGÍA DEL ALUMNADO NO UNIVERSITARIO: UNA SOCIOLOGÍA DE LAS DIFERENCIAS.....1
 - Alumnos desde el nacimiento: educación infantil1
 - La enseñanza primaria y secundaria2
- 2. SOCIOLOGÍA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO3
 - La realidad del alumnado universitario4
- 3. CONCLUSIONES5

1. Sociología del alumnado no universitario: una sociología de las diferencias

La escuela de masas es un fenómeno muy reciente en nuestro país. A comienzo de la década de 1970, el sociólogo Amando de Miguel cifraba en 900.000 el número de niños sin escolarizar. La completa escolarización de tales menores no se logró hasta finales de dicha década.

Desde entonces, el continuo crecimiento de la oferta escolar pública junto con el vertiginoso descenso de la natalidad después de 1975, ha hecho posible la escolarización temprana y masiva de la población entre 4 y 15 años. Las familias cuentan, en la etapa obligatoria, con una enseñanza gratuita o subvencionada.

El crecimiento del colectivo escolar se está produciendo en la educación secundaria y en la etapa universitaria.

Junto a esta tendencia se señala también la tendencia a la feminización del bachillerato y el mayor rendimiento de las alumnas en todas las etapas escolares. Aunque, estas diferencias son pequeñas, culturalmente y socialmente son significativas.

Alumnos desde el nacimiento: educación infantil

La escolarización obligatoria no empieza hasta los seis años, pero la mayoría de los niños españoles entra en la institución escolar a los cuatro.

Este adelanto se ha producido por dos factores distintos: el aumento de los puestos escolares en esta etapa y la necesidad social de una temprana escolarización que se debe a la integración laboral de las mujeres casadas y con hijos y su permanencia en el empleo tras la maternidad.

Hasta la aprobación de la LOGSE esta etapa llamada "preescolar" constaba de dos fases que abarcaban de los dos a los tres años. La actual reforma del sistema de enseñanza establece el carácter plenamente educativo de este período (desaparece el término preescolar por infantil) y establece su comienzo a los 0 años.

Teóricamente se es alumno desde que se nace.

Eso nos lleva a reflexionar sobre:

1º.- cómo va a ir cambiando progresivamente la definición social de la infancia convirtiendo a los menores en precoces aprendices de adulto.

2º.- cómo va a influir en el rendimiento e integración escolar de los alumnos de medios sociales más bajos o marginales.

La enseñanza primaria y secundaria

Carlos Lerena, en el estudio realizado en un colegio de Bilbao en 1976, llegó a la conclusión de que las calificaciones escolares y la percepción del profesor mejoraban cuanto más alta fuera la clase social de los alumnos, pero, además, también mejoraban las expectativas y aspiraciones de los niños.

Julio Carabaña volvió a investigar sobre este tema (1987), sus resultados no demostraron una conexión clara entre el origen social y el aprendizaje escolar. Pero sí se demostró que los profesores tendían a compensar a los menos favorecidos socialmente, ya que las calificaciones eran más altas en el medio rural y colegios públicos que en los privados.

Parece que la desigualdad se produce en la continuidad o no de la escolarización, la cual obedece a factores sociales directos y, no solo, a diferencias en las calificaciones escolares.

En la enseñanza secundaria hay jóvenes de quince años que continúan estudiando. A los diecisiete tenemos cifras más reales y que nos informan con más precisión de aquellos que han continuado estudiando. Los que han abandonado se formarán en Ciclos Formativos o, directamente entrarán a trabajar.

El alumnado de la formación profesional tiene una extracción social mucho más popular pero, la verdadera discriminación se centrará, no en los alumnos de la FP y los demás sino en aquellos que queden excluidos del sistema escolar.

Por lo tanto, las informaciones estadísticas sobre la enseñanza secundaria deben analizarse partiendo de quienes están y quienes se han quedado fuera.

La FP es la rama que más ha crecido y su alumnado se ha diversificado en los últimos años. El porcentaje de quienes han escogido esta rama ha aumentado. Sin embargo sigue existiendo un alto número de abandonos y el rendimiento es bastante bajo, sobre todo en la primera etapa.

La sociología de la educación atiende a la problemática de los jóvenes ante la educación e investiga aspectos más complejos que las diferencias en el rendimiento.

Paul Willis, investiga sobre este tema y acuña el término de cultura "antiescuela". Los jóvenes con estas tendencias optan por un trabajo manual, viril, en los que encontrar valores afirmativos en los que reafirmarse.

En España se han llevado a cabo algunos estudios sobre este tema (Galiano *et al.*, 1991). Una visión positiva del trabajo, y la aspiración de encontrar un puesto satisfactorio (seguridad, remuneración y buen trato) conllevan una aceptación instrumental de la escuela. Se analiza y ve como un instrumento que ayuda a conseguir ese objetivo.

Una visión más conformista del trabajo, como una subordinación necesaria ("hay que ganarse la vida") está asociada a un rechazo completo de la escuela y "desprecia" su valor instrumental.

2. Sociología del alumnado universitario

Históricamente el alumnado universitario ha sido minoritario. Actualmente la situación ha cambiado, hasta el punto de hablar de un "excedente universitario".

Los rasgos propios de la clase social de origen son determinantes y están consolidados antes de entrar a la universidad de cara a formas de vida, valores y actitudes de los universitarios (Martín Serrano, 1984).

Mientras que la universidad constituía un punto de encuentro entre los jóvenes con inquietudes intelectuales y su puesta en común con las autoridades académicas, actualmente los jóvenes son "depredadores audiovisuales" y encuentran un espacio de socialización más influyente en el consumo de los espacios de la televisión radio o internet.

Hasta hace poco, unas décadas la homogeneidad en el campo de la enseñanza era casi total: estudiaban "lo que se tenía que estudiar". La correspondencia entre clase social y sistema de enseñanza era casi total. Actualmente esa homogeneidad ha ido desapareciendo.

¿qué ha sucedido en ese intervalo de tiempo?

Las reformas políticas y sociales acaecidas a lo largo de la consolidación democrática supusieron un cambio en el acceso a los estudios superiores. El sistema de becas y ayudas diversas que el Estado ofrecía (en vías de extinción con la total implantación de Bolonia) a los estudiantes garantizaba que todos los estratos sociales pudiesen acceder a dichos estudios.

Ahora bien, la situación actual de crisis económica ha provocado el aumento de matriculaciones en diversos estudios superiores de gente de posiciones sociales más bajas, que habían visto mayor ganancia en una vía laboral diferente a la universitaria. Sin embargo, la pérdida de empleos en esos sectores de mano de obra obrera les han llevado a retomar o iniciar estudios superiores, ya sea de Ciclos Formativos como de enseñanzas universitarias.

Los alumnos han visto en la universidad una puerta de acceso a una clase social más elevada, con mayores privilegios económicos. Ahora bien, de acuerdo con De la Fuente y García (1993), la intensa demanda educativa y su masificación no significan un igualitarismo social.

La realidad del alumnado universitario

Contamos con gran cantidad de informes, estadísticas, etc. que señalan los cambios en los hábitos de los estudiantes españoles. De acuerdo con estos estudios se puede comprobar que el estudio es la actividad principal de aquellos alumnos que forman parte del sistema universitario, mayoritariamente. Será un número muy reducido de ellos los que simultaneen estudio y trabajo, o bien, varios estudios superiores al mismo tiempo.

Aquellos estudiantes que simultanean estudios y trabajo tienen menor contacto con la universidad, en cuanto a horas de dedicación de biblioteca, realización de trabajos, tutorías, asistencia a cursos especiales. No obstante, la simultaneidad de actividades implica una gran capacidad de diversificación y de atención, cualidades muy valoradas por las empresas.

Algunos estudios realizados en torno a la temática de la simultaneidad y del éxito académico de este tipo de alumnado, muestran que logran finalizar con éxito sus estudios. Pero, también, se ha considerado que el profesorado ha bajado su nivel de exigencia al alumnado, por muy diversos motivos: al profesorado universitario se le exige un porcentaje de aprobados y la garantía de mayor número de matriculados depende, en gran medida, del éxito que se pueda alcanzar con dicha especialidad. Es decir, que se está produciendo un cierto deterioro del sistema universitario tolerado por él mismo.

La elevada tasa de estudiantes universitarios con trabajo fuera de las aulas es fruto del cambio de clases sociales que acceden a dicho sistema de estudios superiores. Muchos de ellos son hijos de trabajadores no cualificados (mano de obra obrera, etc.) que precisan de más ayudas que las otorgadas por el Estado, sobre todo, si la realización de estudios implica un posible traslado a otra ciudad y/o comunidad autónoma.

Por desgracia, la cultura académica siempre ha sido una cultura de clase, con unos hábitos de lenguaje, de modos de escritura, de razonamiento, etc., en los que el pasado familiar tiene mucho que decir. El porcentaje de estudiantes provenientes de familias con lo que podríamos denominar un "pasado universitario" es más elevado que el de aquellos que no cuentan con miembros universitarios.

El género, también, es un factor distintivo. Hasta la década de los '60, apenas se podía contar con estudiantes del género femenino; y, las que formaban parte de este entramado universitario pertenecían a especialidades como enfermería y magisterio, principalmente. Sería la propia sociedad española la que determinaría

dicha presencia mínima y en las citadas especialidades, consideradas “propiamente” femeninas.

En la actualidad, estamos asistiendo a un importante cambio. No sólo podemos hablar de un incremento de la presencia femenina en el territorio universitario, sino que las especialidades a las que asisten son muy diferentes.

La mujer ha aumentado su presencia en carreras de tipo técnico, llegando a desbancar incluso a los hombres en especialidades que, hasta décadas recientes, habían estado “reservadas” a los hombres. La significatividad de este hecho muestra el gran cambio de la condición femenina en nuestro país, desde la década de los '70.

Sin embargo, pese al gran aumento de la presencia femenina en la universidad, así como en especialidades de formación profesional, los puestos laborales de mayor responsabilidad siguen siendo un terreno vedado para ellas. Son muy pocas las mujeres que ocupan puestos de responsabilidad en empresas importantes y, aunque los ocupen, los sueldos no se corresponden con los de sus homónimos masculinos en los mismos cargos.

3. Conclusiones

Resumamos, la universidad actual se ha convertido en punto de encuentro de realidades sociales muy diversas. Sólo a efectos formales el universitario es una categoría, pudiendo contarse una gran diversidad de tipos de alumnos.

Por otro lado, esa gran variedad de tipos de alumnos se ha debido, en gran parte, a las múltiples opciones que éstos tienen para realizar estudios superiores. Por ejemplo, la universidad a distancia se ha convertido en una gran fuente de universitarios, caracterizados por desempeñar una actividad laboral y/o familiar que les impide el desarrollo de una situación universitaria normalizada, es decir, de estudiante a tiempo completo, de estudiante que únicamente se dedica a las actividades propias de la vida universitaria (cursos, biblioteca...), sin presiones de actividades laborales externas.

La situación geográfica se convierte en un factor determinante, también, de la actividad universitaria y del desarrollo de los centros donde se fijan las sedes. Han sido muchas las universidades que, para mejorar la calidad de las instalaciones, han desplazado sus centros al extrarradio de las ciudades, creándose verdaderas “ciudades universitarias”, creciendo núcleos poblacionales próximos a ellas, como zonas dormitorio.

Por todo ello, la universidad se ha convertido en un negocio para muchos sectores diferentes al educativo. Por ejemplo, las cafeterías, los restaurantes, las fotocopadoras (pese a que muchas facultades cuentan con sus propias

instalaciones sacadas a concurso público), los colegios mayores, etc. Son muchos los estudiantes que desempeñan puestos de trabajo en instalaciones cercanas a la universidad, como medio de pago de sus propios gastos derivados de los estudios.

Por supuesto, no podemos olvidar la problemática de los recursos que la universidad ofrece al estudiante. En muchos casos, las instituciones públicas no pueden competir, en cuanto a recursos se refiere, con las universidades privadas; de modo que, la igualdad en la realización de los estudios no es una realidad y, a menudo, conlleva una diferencia en la capacitación profesional.

La llegada del concierto a los centros de Educación Secundaria, Primaria e Infantil, no ha llegado a las universidades, ni parece que vaya a llegarse a ese extremo. De manera que, las diferencias para los estudiantes, en cuanto al trato del docente, a las horas de tutoría, a los materiales del aula, seguirán presentes en los estudiantes de una y otra procedencia.

Realmente, es muy necesaria la dotación de recursos para la institución universitaria, para que la tarea de docentes y discentes adquiera el rigor profesional que la debiera caracterizar. Además, debería considerarse una igualación de recursos entre universidades, para que, no únicamente entre universidades públicas sino entre privadas y públicas, todas puedan ofrecer profesionales igualmente cualificados.

Unidad 7

Práctica

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

PRÁCTICA 1:

Debate: Dos grupos estructurados de acuerdo con las especialidades disponibles (CC.SS.+Humanidades, Científico-técnico+Ciencias de la Salud). **Contraste de opiniones en torno a las conclusiones ofrecidas en el artículo de ABC.**

EDUCACIÓN EN VALORES

Devolver a la escuela su papel de instrucción

► Hay consenso acerca del carácter desastroso del sistema educativo español, pero diversidad de apreciaciones sobre la crisis de valores, que acaso deberían enseñarse en ámbitos familiares y comunitarios, más que en el colegio

1. ¿Cuál es su diagnóstico de la educación en España? 2. ¿Estamos en crisis de valores? 3. ¿Qué hacer?

ALFONSO ARMADA

Juan Antonio Rodríguez Tous PROFESOR DE FILOSOFÍA <i>«Los valores asociados a la educación están en crisis»</i>  El sistema educativo en España es nefasto. La promulgación de la LOGSE (y la de sus reformas y secuelas) ha provocado el éxodo masivo de la clase media hacia la enseñanza privada. La enseñanza pública, en la actualidad, ha perdido buena parte del prestigio que tuvo hasta finales de los años ochenta. Ya no cumple su principal misión, que es la de transmitir conocimientos y formar intelectualmente a los ciudadanos. Los valores asociados a la educación están en crisis, pero esta crisis -aunque tiene una dimensión social-, es, ante todo, política. El deterioro de la función docente es el efecto directo de la LOGSE. En contra de la opinión común, la realidad social no siempre se refleja en las leyes. En muchos casos (la LOGSE es un buen ejemplo) es la ley la que crea realidad social, la que modifica conductas o situaciones, la que destruye o construye «valores», «objetivos» y resultados. Es preciso cambiar por completo el sistema educativo. Es cierto que se han sucedido en los últimos años diversas leyes orgánicas, pero todas cortadas por el mismo patrón perverso. El espíritu de la nueva necesaria ley orgánica podría resumirse en un único principio: no existe el derecho a la educación sin la previa obligación de estudiar.	Francisco Rodríguez Adrados FILÓLOGO Y ACADÉMICO <i>«La idea del rebajamiento del esfuerzo ha calado»</i>  1. La enseñanza secundaria de alto nivel está en crisis, de resultados de la Ley General de Educación del 70, de la LOGSE del 90 y de la nueva Ley del 06. Y la enseñanza universitaria está comenzando a recibir el impacto negativo del plan de Bolonia, que significa una rebaja de lo que había. Se mantienen la enseñanza primaria y las especializaciones científicas. 2. Sí, desde luego. Basta ver los periódicos para escandalizarnos, entre mil cosas, por el comportamiento de los fotógrafos y demás con Isabel Pantoja o por las últimas noticias sobre la tragedia vasca, con el presidente socialista contra los socialistas y aliado al PNV, su rival de siempre, y dejando en ridículo a quienes derrotaron al PNV en elecciones democráticas. Todo impresentable. Y es ya lo habitual. 3. Es claro que el ideal del rebajamiento del esfuerzo y de la vida fácil ha calado demasiado. Muchos lo consideramos una falta de decoro y procuramos no dejarnos desmoralizar por ello. Habría que no publicitar tanto esas conductas. Los medios de comunicación tienen mucha culpa.	Jon Juaristi ENSAYISTA Y ESCRITOR <i>«Falla la ejemplaridad pública o privada»</i>  1. La situación, en general, no es buena, como lo demuestran los índices de fracaso escolar y el pobre nivel de conocimientos con el que llegan los bachilleres a la universidad, que desmiente las expectativas optimistas alimentadas por las pruebas de acceso. Por otra parte, un paro juvenil en torno al 40 por ciento demuestra que el sistema educativo español no posee siquiera una dimensión «profesionalizante», como se dice ahora, mínimamente eficaz. 2. La educación falla también en este aspecto, pero no creo que sea su principal problema. Los valores no los transmite la escuela, o no fundamentalmente la escuela, por lo menos. Los ámbitos decisivos de la educación en valores son los familiares y comunitarios, no el escolar. Es inútil pretender inculcar desde el aula valores patrióticos, religiosos y morales si falla la ejemplaridad pública o privada. Empecarse en hacer de la escuela un instrumento para la recuperación de valores que fuera de ella están en declive me parece un programa condenado al fracaso (y que puede llevarse por delante a la propia escuela). 3. Hay que devolver a la escuela su función primordial de instrucción. La escuela debe transmitir unos saberes y contribuir a formar elites capaces de dar continuidad a esa función. Eso implica altos niveles de rutina, exigencia en el estudio, selección rigurosa de los mejores y diversidad de modelos. No deben ser los mismos para alumnos de capacidades e intereses distintos, porque los modelos únicos imponen una nivelación a la baja: desaniman a los más capaces, frustran a los más esforzados y amplían el número de los indolentes.
--	--	---

PRÁCTICA2:

Debate:

¿Cuáles podrían ser las soluciones ante los bajos índices obtenidos por los alumnos españoles?

¿Qué medidas podrían tomarse desde las aulas?

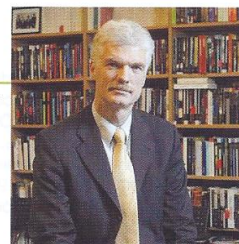
¿Y desde la legislación educativa?

En defensa de un sistema educativo público

TEMA DEL MES

ESPAÑA UNA SOCIEDAD SUSPENDIDA

Andreas Schleicher
Responsable de análisis educativos OCDE (PISA)



Para CSI•F el Informe PISA confirma el estancamiento de la Educación española

Los datos del Informe PISA confirman la situación de estancamiento que vive la educación española. Pero, a la vez que el estancamiento de los resultados, se empieza a vislumbrar lo que llevamos diciendo en CSI•F durante bastante tiempo, que las Comunidades Autónomas marchan a diferentes velocidades lo que está consolidando las desigualdades entre unas y otras y dando forma a una zona Norte que marcha a mayor velocidad que la España del Sur que se va pareciendo cada vez más en los resultados a los países en vías de desarrollo. El Ministerio de Educación debe tomar nota de esta situación porque va a resultar difícil explicar a la sociedad española que la ubicación geográfica de los alumnos determine su progreso educativo.

Y, hablando de explicaciones difíciles, tampoco resulta muy fácil de explicar por qué Extremadura, Valencia y Castilla-La Mancha no participan con una muestra suficiente para saber en qué situación se encuentra el progreso de su educación. Los resultados indican, como decimos, la situación de estancamiento. Los 20 puntos que España sube en lectura no sirven más que para situarnos en los valores de 2003. Otra lectura más amable no respondería a la realidad de la situación. Basta conocer ese 20% de alumnos en los niveles más bajos para huir de cualquier nota de euforia.

Si tenemos en cuenta los resultados en competencia matemática vemos que no varían significativamente con los resultados anteriores. En 2003, 485 y en 2006, 480. Situación de estancamiento que se confirma cuando nos enteramos que solo el 8% de los alumnos se sitúa en los niveles superiores de rendimientos.

Hay algunos otros datos que no son tan negativos. Castilla y León, Aragón y La Rioja tienen porcentajes superiores a la media de referencia de alumnos en los niveles 5 y 6 de rendimientos.

Eso indica que algunas las Comunidades Autónomas afortunadamente se están tomando en serio el tema educativo y están haciendo las cosas mejor.

Algo similar ocurre con la competencia científica. Solamente el 4% de los alumnos españoles se sitúan en los niveles superiores de rendimiento. Frente a esto, el 19% se sitúan en los niveles más bajos. Nuevamente vemos que hay algunas Autonomías que sobresalen con porcentajes mejores, como es el caso de Castilla y León.

Desde CSI•F hace tiempo que venimos diciendo que el diferente interés de las Comunidades Autónomas en la educación tenía como riesgo la fragmentación en 17 sistemas educativos distintos. Afortunadamente no estamos en ese paradigma todavía, pero lo que sí evidencia este Informe es que España ya va a dos velocidades, la de la España del Norte, y la del Sur, que circula a mucha menos velocidad y cada vez está más alejada de la otra. Las consecuencias sociales de esta situación pueden ser tremendas. Un mismo país con tantas diferencias educativas entre unas zonas y otras, pueden

tener repercusiones sobre el sistema productivo, en definitiva, sobre el progreso social.

Como vemos pues, la situación ni es nueva, ni es tranquilizadora, ni es mejor, ni es peor. Lo que mejor define a la situación es estancamiento general con una preocupante bipolaridad que irá a más si seguimos como hasta ahora, que cada uno haga lo que pueda de forma individual sin tener en cuenta el conjunto del sistema. Ahí es donde tiene el trabajo el Ministerio de Educación para evitar lo que parece en estos momentos inevitable.

Cambiar la situación no va a ser fácil pues los momentos que vivimos no invitan al optimismo precisamente.

Mientras España no aparece entre los 40 primeros países analizados los estudiantes de Shanghai, la capital económica china, fueron los más sobresalientes de todos los que se presentaron al Informe Pisa 2009. Tanto en ciencia, como en comprensión lectora, como en matemáticas, sus notas superan, con mucho, a las de otros alumnos.

SCIENCE	PISA SCORE	READING	PISA SCORE	MATH	PISA SCORE
Shanghai, China*	575	Shanghai, China	556	Shanghai, China	600
Finland	554	Korea	539	Singapore	562
Hong Kong, China	549	Finland	536	Hong Kong, China	555
Singapore	542	Hong Kong, China	533	Korea	546
Japan	539	Singapore	526	Taiwan	543
Korea	538	Canada	524	Finland	541
New Zealand	532	New Zealand	521	Liechtenstein	536
Canada	529	Japan	520	Switzerland	534
Estonia	528	Australia	515	Japan	529
Australia	527	Netherlands	508	Canada	527
Netherlands	522	Belgium	506	Netherlands	526
Taiwan	520	Norway	503	Macao, China	525
Germany	520	Estonia	501	New Zealand	519
Liechtenstein	520	Switzerland	501	Belgium	515
Switzerland	517	Poland	500	Australia	514
Britain	514	Iceland	500	Germany	513
Slovenia	512	United States	500	Estonia	512
Macao, China	511	Liechtenstein	499	Iceland	507
Poland	508	Sweden	497	Denmark	503
Ireland	508	Germany	497	Slovenia	501
Belgium	507	Ireland	496	Norway	498
Hungary	503	France	496	France	497
United States	502	Taiwan	495	Slovakia	497
AVERAGE SCORE	501	Denmark	495	AVERAGE SCORE	497
Czech Republic	500	Britain	494	Austria	496
Norway	500	Hungary	494	Poland	495
Denmark	499	AVERAGE SCORE	494	Sweden	494
France	498	Portugal	489	Czech Republic	493
Iceland	496	Macao, China	487	Britain	492
Sweden	495	Italy	486	Hungary	490
Austria	494	Latvia	484	Luxembourg	489
Latvia	494	Slovenia	483	United States	487
Portugal	493	Greece	483	Ireland	487

SHANGHÁI, 600 puntos; ESPAÑA, 483

Unidad 8

El trabajo cooperativo

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

Unidad 8: El trabajo cooperativo

Tabla de Contenidos

1.EL APRENDIZAJE GRUPAL	1
2.LA FORMACIÓN DE GRUPOS.....	2
3.LAS TÉCNICAS DE GRUPO.....	3
Diversas técnicas de grupo	3
4.ORGANIZACIÓN ESPACIAL PARA EL TRABAJO GRUPAL	6
5.EL DOCENTE Y EL DISCENTE ANTE LA TAREA COOPERATIVA.....	7

1. El aprendizaje grupal

La interacción del alumnado en el centro educativo no suele darse más que en el momento del receso para el almuerzo. Pero, la actividad dentro del aula no debería quedar monopolizada por el docente, sino que éste debería promover actividades destinadas a que los alumnos fuesen algo más que meros receptores/espectadores silenciosos del proceso educativo.

La idea de la clase como grupo presenta importantes implicaciones que pueden ser aprovechadas por el docente, de cara al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Obviamente, la interacción social permite al niño desarrollar algo más que sus habilidades lingüísticas, ya que asume mecanismos de aprendizaje, de memorización y resolución de conflictos. Pero, en el aula, el alumno sólo entabla dicha interacción con el docente; debido a que la realización de dinámicas grupales implica cierto "riesgo" a la hora de controlar el desarrollo normalizado de la sesión, por parte del profesor.

El aprendizaje grupal ejerce una doble función:

1. Tutorial: el alumno asume un rol de instructor/supervisor de un pequeño grupo de iguales. Los efectos derivados de dicha práctica suponen beneficios para todos los componentes; puesto que, el que actúa de instructor se ve en la necesidad de verbalizar sus pensamientos ante los compañeros estructurando las actuaciones propias y del resto del grupo.
2. Cooperativa: requiere la interacción de todos los miembros del grupo para la realización de la tarea asignada y la consecución de los objetivos de ésta. Y, para garantizar dicho éxito se requiere la interacción de todos los componentes del grupo, convirtiéndose el éxito en la acumulación del esfuerzo de todos.

Las ventajas del trabajo cooperativo son claras: permite el establecimiento de relaciones sociales positivas entre los alumnos, el rendimiento y la productividad individual de todos los miembros del grupo, se incrementan la motivación y el interés, así como la autoestima y la satisfacción durante y después de la realización de la tarea.

2. La formación de grupos

Son muchas las opciones que tiene el docente a la hora de realizar los agrupamientos en el aula. Por un lado, están los grupos naturales y, por otro, los grupos artificiales.

En primer lugar, el **grupo natural** no es aquel formado por el profesor, sino que los grupos se forman independientemente de la escuela. De modo que, el docente únicamente establece un número máximo de componentes y establece, además, el plazo temporal para su constitución. El peligro de este tipo de agrupamientos libre es la cuestión de la exclusión de determinados alumnos que se sientan rechazados o marginados.

Para evitar situaciones de exclusión entre los propios discentes, la habilidad del docente será fundamental para evitar conflictos en la distribución grupal.

En cuanto a los **grupos artificiales**, su constitución se organiza en torno a un número fijado por el docente y se buscan elementos de estímulo para su constitución, como podrían ser un nombre de equipo, un país, etc. Después, se produce un sorteo de alumnos que tienen un número asignado y cada uno irá al número de grupo correspondiente. Por ejemplo: se reparten 1 2 3 4 5, y se van numerando las filas, los números coincidentes irán al mismo grupo.

Así, los alumnos no tienen ninguna participación en la elección del grupo, pudiendo trabajar con gran variedad de compañeros cada vez. La evaluación final, por parte del alumno, de las actividades con cada grupo permitirá conocer al docente el grado de adecuación, conocimiento y valoración de los diversos componentes del aula entre ellos.

Como criterio para la formación de grupos pueden tenerse en cuenta las diversidades de intereses, si estamos ante actividades libres, por ejemplo. También, la diversidad de niveles, si nos encontramos con grupos de aprendizaje en materias básicas.

Los alumnos con altas capacidades suelen mostrar una iniciativa mayor que la de los alumnos sin este diagnóstico, así como cuentan con un espíritu crítico que les lleva a un mejor autocontrol en sus trabajos.

El docente debe mostrarse bastante flexible, ya que los grupos deben contribuir a la formación social, y no únicamente mental, del alumno. Además, debe variar los grupos para que no siempre coincidan los mismos alumnos en un mismo grupo; y, para evitar que aquellos alumnos con rendimiento más alto coincidan en el mismo grupo.

3. Las técnicas de grupo

Las técnicas grupales dotan al grupo de las estructuras necesarias para que éste funcione sin conflictos. Además, las técnicas no son un fin en sí mismas, sino un medio, un instrumento para alcanzar objetivos específicos.

Los objetivos que pretenden conseguirse con la utilización de este tipo de técnicas son diversos, de acuerdo con Justicia (1986):

1. Didáctico-instructivos: se fomentan coloquios cooperativos sobre los trabajos realizados y se desarrolla la capacidad crítica de análisis.
2. Sociales: refuerzan los lazos ya existentes entre el colectivo del alumnado y se motiva la corresponsabilidad en las tareas.
3. Ayuda al desarrollo de la personalidad: se refuerza la seguridad en uno mismo y de aceptación del otro, al mismo tiempo.
4. Organizativos: se fomentan elementos como la toma de decisiones, el establecimiento de normas, la asunción de responsabilidades en el proceso.

Pero el uso de técnicas grupales debe contemplar las siguientes cuestiones, por parte del docente: éste debe conocer qué supone el uso de una dinámica grupal (su aspecto más teórico), debe conocer las posibilidades positivas y negativas que ofrece, debe desarrollarla lo más fielmente posible a las normas intrínsecas de ésta, debe tener bien delimitados los objetivos que pretende conseguir con ese uso, debe fomentar la participación lo más activamente posible, y debe promover un clima cooperativo y democrático.

De acuerdo con todo ello, el profesor, en el momento de la elección de una u otra opción, atenderá a la diversidad presente en el aula, a los objetivos que se persiguen, a la madurez del grupo, al número de alumnos con que cuenta, al espacio físico y, por supuesto, tratará de ajustar la técnica a sus propias características personales.

Diversas técnicas de grupo

A continuación, de acuerdo con Justicia (1986), se desarrollarán algunas de las más significativas.

Comencemos con la **mesa redonda**. La clase se divide en diversos grupos, organizados en círculos de sillas. Su característica principal es que todos ellos intervienen sosteniendo puntos de vista divergentes o contradictorios y entablan discusiones para confrontar sus argumentos. Este tipo de técnica permite identificar problemas y explorarlos para buscar soluciones, y, lo que es más importante, permite al grupo la adquisición de diferentes visiones contrastadas sobre un tema.

¿Cómo la preparamos? Primero, se decide el tema; después, se organizan los grupos y se colocan en sus espacios asignados. En tercer lugar, se selecciona un moderador para que se controlen las intervenciones y los turnos de palabra.

Su aplicación educativa es importante, puesto que puede utilizarse tanto para el estudio de materias escolares como para temas de carácter general y de interés para los integrantes del entramado educativo. La cuestión es que puede ser muy útil para las sesiones de tutoría en las que deban trabajarse temas de contenido social, sexual, etc., en definitiva, temas en los que los alumnos necesitan participar activamente con sus opiniones para sentirse parte real del entramado educativo.

También, destaca el **simposio**, en el que una serie de personas presentan sus opiniones sobre temas relacionados, que no contradictorios. Todos aprenden de todos, todos complementan sus conocimientos con las aportaciones del resto.

Una vez elegido el tema, el docente selecciona a las personas que van a presentar determinados elementos de éste. Y, se organizará la clase como si de un auditorio se tratase: aquellos que van a realizar su disertación se colocarán al frente, en el sitio del profesor y el resto en sus sillas (sería conveniente la separación de las mesas y la organización de las sillas por hileras). Será de gran importancia que los seleccionados para cada tema preparen unas preguntas sobre ellos para tratar de mantener al público lo más activo posible.

A nivel educativo, el mantenimiento de la atención exigido por esta técnica, así como la dificultad en la adecuación de los contenidos transmitidos, llevan al docente a plantearse si resulta positiva su aplicación en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Realmente, sus características llevan a plantearla en el segundo ciclo o bien en Bachillerato.

En cuanto al **panel**, se caracterizaría porque un grupo de hasta 6 personas discuten entre sí, sin que ninguna haya realizado una disertación sobre el tema. Es una técnica más flexible, espontánea y dinámica, más asequible al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez que la clase haya decidido el tema (siempre es más conveniente que dejarlo únicamente en manos del docente) se seleccionan los grupos atendiendo a las capacidades de cada uno; así, como la figura del moderador, con el que se acordarán los criterios de intervención, el orden, el tiempo de cada interventor, etc. Será el moderador quien presente el tema de debate y vaya organizando las intervenciones conforme se vayan solicitando, al mismo tiempo que velará por el buen funcionamiento del mismo.

Ofrece muchas posibilidades de aplicación en primer ciclo, como medio de favorecer las relaciones interpersonales al conocer las opiniones y gustos del resto de miembros del curso.

Otra opción es el **diálogo o debate público**, muy similar al anterior, pero con menor número de miembros. Se puede reducir a dos grupos con un representante cada uno de ellos; pero, en cuanto a la marcha de éste, es la misma del anterior.

Otro tipo de técnicas de grupo implicarían la participación más activa de todos los miembros del grupo de clase. Entre este tipo, destacaría el **foro**, caracterizado porque se orienta a promover la participación de todos los miembros del grupo. Favorece la consecución de los siguientes objetivos: enriquecimiento personal sobre un tema determinado, conocimiento de las actitudes del resto del grupo sobre ese tema, respeto a los diversos turnos de palabra y, sobre todo, ayuda a no divagar, a no alejarse del tema propuesto inicialmente. De nuevo, se contará con un moderador que organice y evite conflictos.

Otra técnica perteneciente a este grupo sería el **debate** (defensa de una tesis). En la que el orientador vuelve a organizar las intervenciones. Se elige a un defensor de la tesis elegida, que debe realizar su argumentación, tras la cual el resto del grupo podrá intervenir con sus opiniones acerca de la anterior. Pero, el tiempo estará limitado por el moderador. Es una opción bastante recomendable para los alumnos de Bachillerato, quizá no tanto para los de primer ciclo de ESO, que suelen mostrar actitudes más introvertidas.

La **discusión dirigida** y los **pequeños grupos de discusión** presentan características muy similares, ya que en ambos la figura del moderador va marcando el camino que deben seguir el resto de componentes del grupo.

El **Phillips 66** (Justicia, 1986) consiste en dividir la clase en grupos de 6 personas (como máximo), para discutir en no más de 6 minutos un tema cualquiera. Se pretende promover la participación activa de todos los componentes del grupo, obteniendo una gran variedad de respuestas en un mínimo de tiempo. Será el coordinador el que divida los grupos según considere conveniente.

Quizá, la más conocida sea el **torbellino de ideas o brainstorming**. Un miembro del grupo va anotando las ideas sobre un tema que el resto de miembros van diciendo, no hay orden aparente, todos pueden comentar sus opciones y el encargado de la pizarra las apunta. Sin embargo, pese a su aparente "libertad", son muchas las normas: las ideas de cada uno podrán ser asociadas libremente, a mayor número de intervenciones habrá más posibilidades de llegar a conclusiones válidas, se podrán utilizar ideas anotadas para exponer otras en esa misma línea.

La **técnica de comisión** se caracteriza porque un reducido número de personas discuten sobre un tema y ofrecen conclusiones a un grupo-clase en un plazo temporal fijado. El trabajo de estas comisiones puede articularse en varias sesiones, ya queda a criterio del docente y su planificación de los contenidos del curso.

Puede utilizarse en cualquier nivel educativo, ya que la presencia del profesor es mínima y los grupos se sienten más interesados por la libertad y confianza en ellos depositadas.

Por último, citaremos el **seminario**, el **estudio autónomo por grupos** y la **dramatización o role-playing**. El seminario es similar al anterior, destacando la figura del coordinador, elegido por los miembros del grupo. Y, también, realizan un informe final con las conclusiones obtenidas.

En cuanto al estudio autónomo por grupos, consiste en un desglose de la tarea asignada; de forma que, cada miembro del grupo realiza su parte y, posteriormente, se realiza una unificación de los elementos trabajados individualmente, quedando un todo común.

La dramatización es una dinámica muy apreciada en la Educación Secundaria Obligatoria, debido a que implica alejarse del role "normal" del alumno y moverse del espacio físico asignado a cada alumno dentro del aula. Todo ese movimiento, lejos de la rutina diaria, ayuda a fomentar en el alumno la activación de su capacidad de atención, sus relaciones reales (que no a través de internet) con el resto de compañeros...

4. Organización espacial para el trabajo grupal

La clase requiere una distribución especial si se quiere que los alumnos adquieran una serie de competencias que el trabajo académico "institucionalizado" y "normalizado" no ofrece.

Partiendo del hecho de que todo grupo existe y se manifiesta en un entorno físico, la disposición tradicional de los pupitres en filas implica una pérdida relativa de información y contacto con el docente para aquellos que ocupen las últimas filas, por ejemplo.

Mucho se ha escrito acerca de la distribución más adecuada del alumnado. Es bien cierto que, en muchísimas ocasiones, la organización del aula ha respondido más a los deseos de "tranquilidad" y fácil control del docente que a las necesidades de participación, comprensión, etc., del alumno.

La organización en U se ha considerado de las más favorecedoras y democráticas. Mientras que, la distribución en filas de uno, a lo largo de toda la clase, se ha considerado la más cómoda para el docente, evitándose así los comentarios del alumno y mejorándose su control en el transcurso de las sesiones.

Para el trabajo grupal, la distribución de las clases puede ser muy variada. Podríamos pasar de la organización en pequeños círculos de sillas (alejándose las mesas), hasta por la organización de un gran círculo por parte de todos los

alumnos. Aunque, también, son muchas las dramatizaciones que precisan de una clase despejada y ni una sola mesa o silla al alcance.

5. El docente y el discente ante la tarea cooperativa

Los problemas de disciplina son de fácil aparición en el desarrollo de actividades grupales. De modo que, el docente deberá caracterizarse por:

1. Gran capacidad de comunicación.
2. Capacidad de supervisión de las tareas que cada grupo vaya realizando, simultáneamente.
3. Capacidad de mantener al alumnado implicado, constantemente, en las tareas asignadas.
4. Organización del movimiento. Debe lograr que si el ritmo de la sesión debe acelerarse, el alumno lo logre. Y, además, debe crear un buen ambiente de trabajo, transmitiéndoles apoyo motivacional y debe paliar posibles problemas de comunicación intragrupal.

Las características que el docente debe buscar en el discente asignado como coordinador, como representante, serán las siguientes:

- Flexibilidad personal en su trato con las opiniones del resto de compañeros.
- Debe mostrar respeto ante las opiniones de los compañeros.
- Capacidad de mando, en cuanto a la capacidad de distribución y asignación de roles y tareas entre sus compañeros de grupo.
- Deberá ser capaz de estimular a sus compañeros, tanto afectiva como intelectualmente.

Unidad 8

Práctica

SOCIEDAD, FAMILIA Y
EDUCACIÓN. SOCIOLOGÍA DE
LA EDUCACIÓN

Máster Oficial en Formación del
Profesorado de ESO, BACH, FP y
EI

PRÁCTICA 1:

Organizar grupos (10 personas) y debatir sobre la problemática del artículo. Un grupo deberá defender lo positivo del informe y otro lo negativo del mismo.



Los datos españoles sobre educación han mejorado, o mejor dicho, han conseguido quedarse en un mediocre punto medio entre la mejora y la caída en el fracaso en algunos puntos, mientras que en otros necesitamos urgentemente mejorar.

La tónica general es que hemos encontrado más de lo mismo con respecto a años anteriores:

- **Formación básica.** Todavía en el 2010 la mitad de la población española (49%) sólo tiene estos estudios, sobrepasándonos casi todos los países, como por ejemplo, Grecia con un 36% de población. Y ya el dato de Alemania con sólo un 15% nos deja en la traseña.
- **Titulación universitaria** en un 39% que supera incluso la media de la UE-19, pero eso esconde otra deficiencia que es el escaso número de titulados profesionales, precisamente uno de los handicaps de nuestra educación.
- **Estudios superiores:** sólo un 65% de españoles entre 25-34 años tiene estudios secundarios superiores (Bachillerato y Ciclos Formativos) cuando la OCDE nos supera con un 80% y la Unión Europea con un 82%.

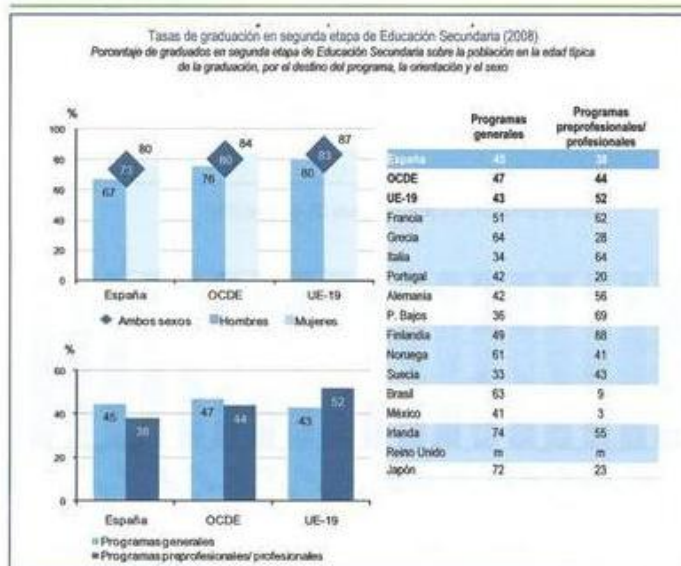
- **Graduados en Secundaria:** seguimos estando diez puntos por debajo de la UE-19 en cuanto a alumnos que alcanzan el Graduado en Secundaria, 73% frente al 83%.

Además, hay datos imposibles de esconder donde nos queda mucho trabajo por hacer y que, casualmente, están relacionados con el panorama económico tan desolador por el que estamos atravesando:

- **La enorme tasa de paro español.** Tenemos el mayor porcentaje de paro, un 19,4% entre jóvenes de 20 y 24 años que ni estudian ni trabajan, lo que nos coloca en el segundo puesto del ranking. Justo al contrario de lo que ha sucedido en el resto de países de la OCDE quienes han visto reducida su tasa de paro de un 18,2% a un 14,7%.
- **Desajuste entre la educación y el mercado laboral** en el ámbito de la Formación Profesional. En España tenemos un 38% de titulados de Formación Profesional frente al 44% de la OCDE y al 52% de la UE-19.
- **Falta de titulados de grado medio**, sobre todo en las nuevas profesiones, que se suple con titulados universitarios elevándose así el índice de población (44%) que está

5 **DP** DEBATE PROFESIONAL

Orgullosos de ser docentes



PIB que el resto de los países de la OCDE gastan como media en educación y las diferencias siguen siendo cada año más desalentadoras. La mayoría de los países aumentaron fuertemente sus inversiones en educación pre-universitaria una media del 43%.

Esto es debido a un cambio de dirección en las políticas educativas internacionales partiendo de la base de que invertir en educación es invertir en el beneficio del Estado. Por ejemplo, los universitarios son rentables para el Estado. El Estado recibe de cada licenciado universitario el doble de lo que invirtió en sus estudios. Cada titulado superior deja en España un beneficio de 141.000 euros en impuestos sobre la renta y aportaciones sociales durante su vida laboral. Es por eso que desde la OCDE se anima a incentivar la inversión en educación en un momento en momentos de crisis.

Sin embargo, en España no hay garantía de que este esfuerzo inversor se vaya a mantener en los próximos años sobre todo en tiempos de reducciones presupuestarias en las que estamos inmersos.

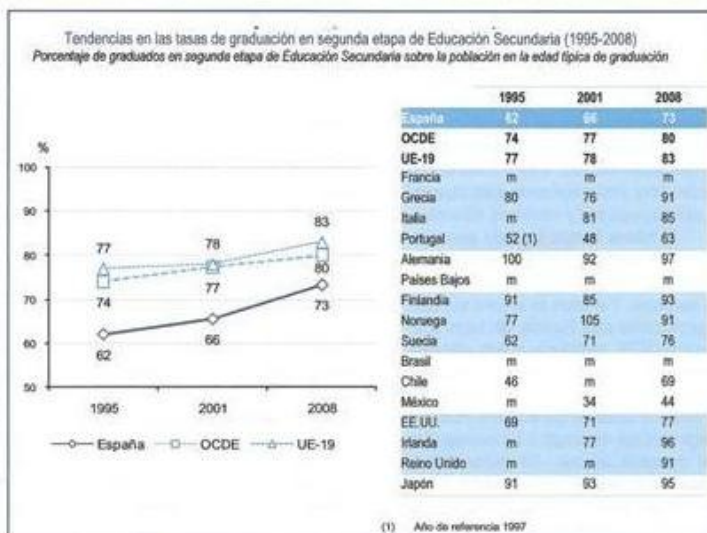
En relación con el profesorado, el Informe sigue ratificando un año más lo que ya se sabía desde hacía tiempo: que en España el sueldo

desempeñando trabajos por debajo de su formación.

- **Abandono escolar temprano en enseñanzas post-obligatorias.** Sólo un 23% han completado estudios post-obligatorios frente al 44% de la OCDE.

En tiempos de crisis y de presupuestos austeros, sólo aquellos sistemas educativos eficientes y competitivos conseguirán pasar la tormenta, y los países deberán encontrar nuevas formas de obtener mayor rentabilidad en inversión educativa. El Informe insiste en que mejorar los resultados de los sistemas educativos y conseguir mayores beneficios de inversión es el principal reto de cualquier política dirigida al sector público, tal y como CSI-F ha venido defendiendo en sus numerosas campañas en defensa de una enseñanza pública de calidad. la OCDE se insiste en que cualquier inversión en educación revierte en el propio Estado proporcionando además más empleo, más mano de obra, aparte del beneficio económico que

supone para las arcas estatales. Sin embargo para España el gasto educativo sigue siendo nuestro talón de Aquiles ya que, aunque hemos alcanzado el 5,11% del PIB. Este esfuerzo inversor sigue distando mucho del 6,2% del



(1) Año de referencia 1997

6 DP DEBATE PROFESIONAL

En defensa de un sistema educativo público



inicial del profesorado es ligeramente superior a la media de la OCDE pero que después de 15 años de trabajo se sitúa por debajo y que el tope salarial en España es más inferior en comparación con el resto de los países.

Esto sigue demostrando la necesidad, cada vez mayor, de una carrera profesional que motive al profesorado en el desempeño de su labor. Desde CSI-F siempre hemos denunciado la injusta situación salarial de nuestros docentes y que en los últimos años se ha visto empeorada por los últimos e injustos recortes económicos.

A pesar de ser uno de los países donde más docencia directa se imparte y donde mayor tiempo dedican nuestros docentes a formarse, si no tenemos un profesorado motivado ni conseguimos que se dignifique su labor docente, nuestros resultados seguirán siendo improductivos. En CSI-F creemos que una educación de calidad pasa primero por valorar a los docentes como unos profesionales que dedican todos sus esfuerzos y sabiduría a la formación de sus alumnos. Esto sucede al apostar por la mejora de las condiciones laborales de los profesionales de la educación para que se sientan respaldados y considerados por la sociedad, ya que el futuro de ésta misma está en juego. Apuesta por la que seguiremos trabajando y luchando sin eludir nunca nuestro compromiso con los docentes.

En cuanto a la enseñanza de idiomas no existe una relación directa entre los esfuerzos por conseguir ser bilingües y la escasa cantidad de horas dedicadas a la enseñanza idiomas. Por muchos programas

de idiomas y por mucho que se eleven voces alardeando de la gran cantidad de centros escolares bilingües que tenemos en España, la realidad se impone y desbarata las ilusiones de hacernos creer que vivimos en el país del bilingüismo: en Secundaria el número de horas dedicadas a la enseñanza de idiomas es un 5% inferior al tiempo que se dedica en Primaria. El espacio dedicado a las lenguas extranjeras en Primaria es del 13% y en Secundaria, el alumno estudia idiomas en un 8% del total de las clases. En los países de la OCDE y de la UE la planificación es distinta y las horas dedicadas al idioma extranjero aumentan en Secundaria.

Todos estos factores nos conducen a

una irremediable necesidad de seguir trabajando por:

→ conseguir un sistema educativo capaz de dar respuesta a las necesidades de un mercado laboral en continuo progreso.

→ lograr una educación de calidad que sea herramienta clave para nuestros jóvenes a la hora de convertirse en ciudadanos activos y válidos para el desempeño profesional.

Una apuesta alta para lo cual es necesario, según CSI-F, cambiar los parámetros base sobre los que se sustenta nuestra educación, volviendo a respetar la figura del profesor y a los compañeros, y al reconocimiento del esfuerzo como un valor imprescindible para alcanzar los objetivos marcados.

Desde CSI-F seguiremos trabajando por defender al profesorado y conseguir una enseñanza pública de calidad. Lo cual pasa por aumentar la inversión en educación para ofrecer un sistema que garantice la formación integral del alumno y prepare a las generaciones futuras al mismo nivel de formación y de calidad que el resto de los países de nuestro entorno.

FUENTE GRÁFICOS: Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010-11. Ministerio de Educación.

ALMUDENA CARRERA,
Sector Nacional de Enseñanza CSI-F

¿Conoces

los cambios que habrá en la oposición?

Descárgate gratis la guía de los cambios en www.magister.es

MAESTROS Y SECUNDARIA

Gran previsión de plazas

Reserva ya tu plaza. Condiciones especiales

Preparación presencial y a distancia

Líder en aprobados con plaza, experiencia y profesorado

Tel. 902 99 55 97 - www.magister.es

Más de 50 años de eficacia y seriedad

Asturias, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cataluña, Cast. La Mancha, Cast. León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco, C. Valenciana

CURSOS HOMOLOGADOS DESDE 99€ Consulta condiciones en www.aftap.com

7 DP DEBATE PROFESIONAL

PRÁCTICA 2:

Organizar grupos (7-8 personas) por especialidades y realizar una ficha de tutoría para cumplimentar durante las reuniones con los padres/tutores legales de los alumnos. La ficha debe contar con apartados similares a los presentados en el ejemplo.

FECHA Y HORA	
ALUMNO:	
ASISTENTES:	
MOTIVO DE LA TUTORÍA:	
DESARROLLO DE LA SESIÓN:	
ACUERDOS:	
FIRMA DE CONFORMIDAD DE LA TUTORÍA:	
MIEMBRO DIRECTIVA	TUTOR
PADRE/MADRE/TUTOR LEGAL	

